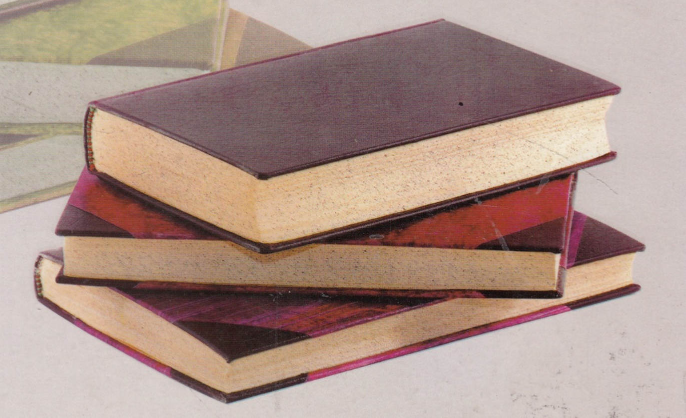
تسلطية المعلمين فى البيئة المدرسية

والميول للمواد الدراسية

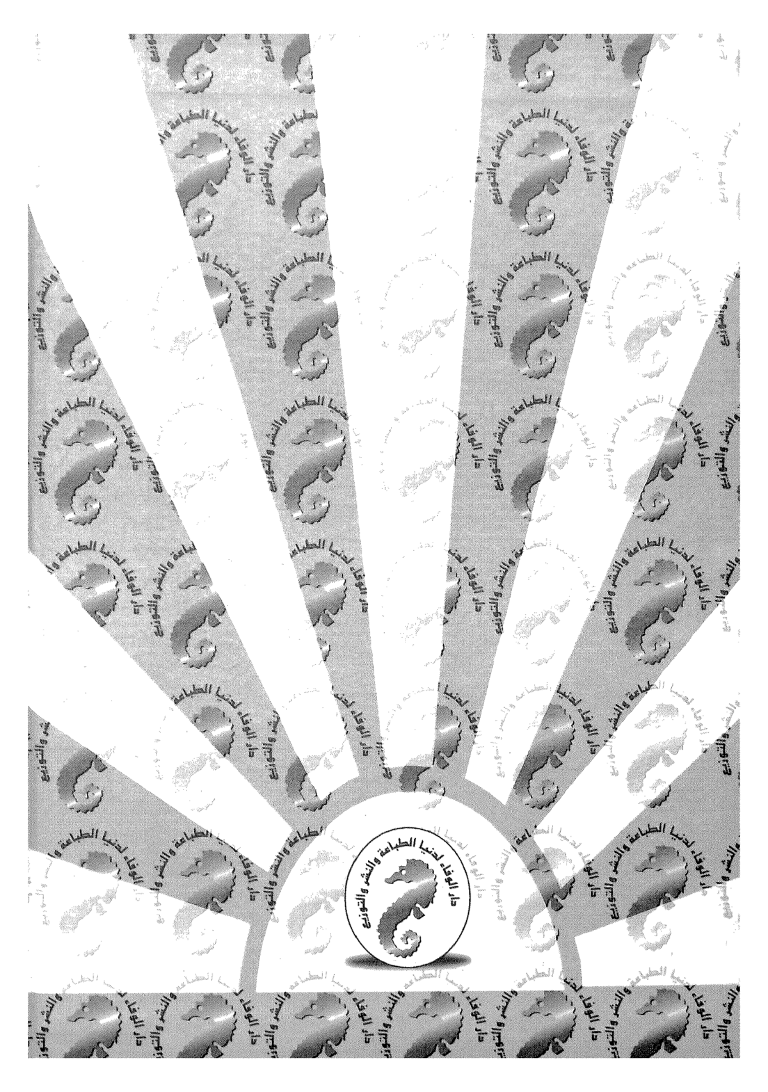


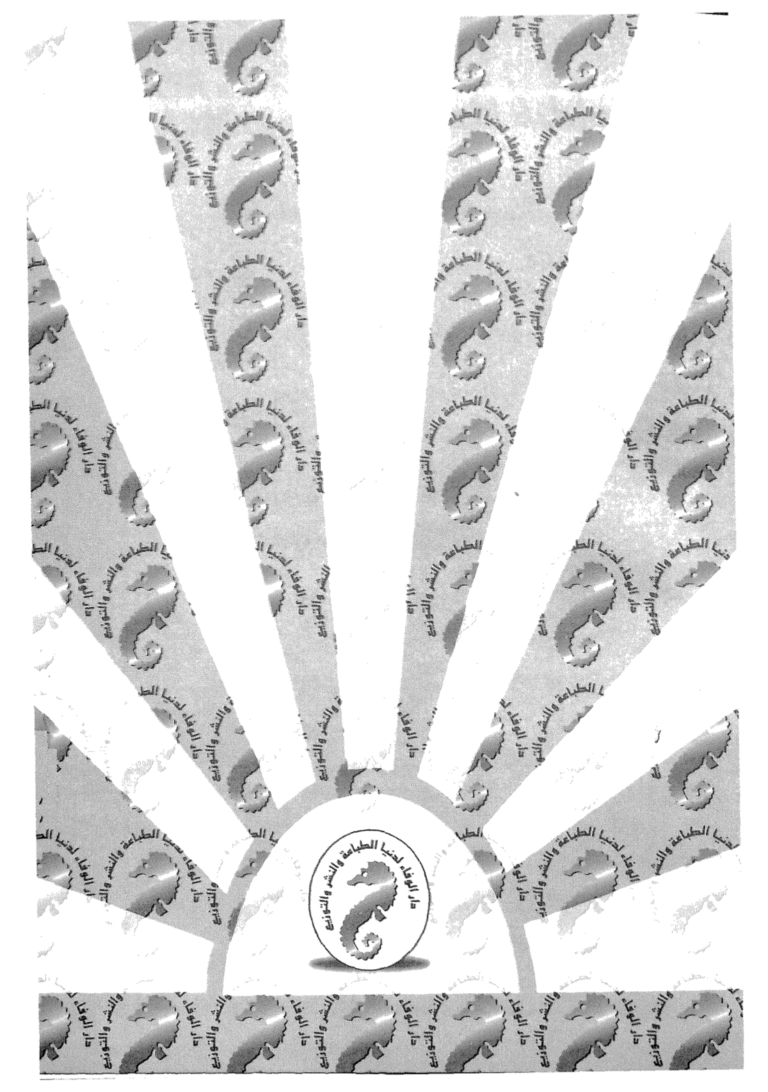
الدكتور

مدحت أحمد فتح الله



تليفاكس: ٥٢٧٤٤٣٨٠ / ٠٣ - الإسكندرية


دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع


دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع

تسلطية المعلمين فى البيئة المدرسية
والميول للمواد الدراسية

الدكتور
مدحت أحمد فتح الله على البربرى

الطبعة الأولى
٢٠١٠

الناشر
دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر
تليفاكس: ٥٢٧٤٤٣٨ - الإسكندرية

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿إِنَّهُ مَن يَأْتِ رَبَّهُ مُجْرِماً فَإِنَّ لَهُ جَهَنَّمَ لَا يَمُوتُ فِيهَا وَلَا يَحْيَى * وَمَنْ يَأْتِهِ مُؤْمِناً قَدْ عَمِلَ الصَّالِحَاتِ فَأُولَئِكَ لَهُمُ الدَّرَجَاتُ الْعُلَى * جَنَّاتُ عَدْنٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَذَلِكَ جَزَاء مَن تَزَكَّى﴾

صدق الله العظيم

(سورة طه، الآية ٧٤ : ٧٦)

إهـــــداء

- إلى روح أبى المعلم الأول .. رمز العطاء .
- وإلى أمى أطال الله فى عمرها رمز الحنان .
- وإلى بناتى فلذات أكبادى آلاء وجيداء .
- وإلى زملائى الباحثين فى ربوع العالم .

أهدى هذا الكتاب

رمزاً للوفاء

مقدمة الكتاب

ليس ثمة شك فى أن الصحة النفسية السليمة هـى أحـدى الغايـات السامية لعمليات التنشئة الاجتماعية والتربية، والمعلم الذى يبنى علاقـة مـع تلاميذه يسودها التسلط والتحكم وتجاهل رغباتهم وميولهم وحاجاتهم النفـسية قد يكون السبب فى ظهور اتجاهات سلبية لدى التلاميذ وفى قيـام تلاميـذه بماهضة أهداف معلميهم وتظهر خطوره التسلطية لما يكون عليه الأشخاص المتسلطون من تعصب لأفكارهم وآرائهم ومن ثم يجب على المعلم أن يسعى بكل الطرق لتخريج جيل مبدع يستطيع أن يتحمل المسئولية ويقود الآخرين.

وحيث أن المدرسة هى المؤسسة الاجتماعية الثانية المهمة بعد المنزل من حيث مكانتها فى التأثير فى الطلاب ورعايتهم وحيث أن المراهق يـرى أن المعلم هو رمز من الرموز التى تلعب دور المثل الأعلـى، وقـد يكـون مصدراً مهما من مصادر التوجية والأرشاد لذا يجب علينا أن نولى الاهتمام بنوعية المعلمين والصحة النفسية لهم وذلك حتى يتسنى لنا تخريج جيل يتمتع بصحة نفسية وبتكيف دراسى مناسب يجعله قادراً على خدمة مجتمعه بصورة أفضل ونحن نأمل فى زيادة ميول الطلاب نحو الأعمال المدرسية والأقبـال على المواد الدراسية والمدرسية بوجه عام باعتبار أن الميول من المتغيرات المهمة التى يجب مراعاتها فى عملية الاختيار والتوجية المهنى وقد يساعدنا هذه الدراسة على تطور أساليب الضبط التربوى والتعليمى داخـل الفـصول المدرسيه ولم تغفل الدراسة الحالية بيئة الفصل لما بها من تداخل اجتمـاعى وعلاقة قائمة بين التلميذ والمعلم وما بها من تأثير وتأثر بكل ما يحيط بهـذه البيئة من الناحية الفيزيقية ولذلك أولينا الاهتمام فى هذه الدراسـة بـالنواحى الاجتماعية الفيزيقية لبيئة الفصل بالمدرسة الثانوية لما لها من تأثير مباشـر

فى نوعية المناخ السائد فيها والتى قد تعوق أو تسهم فى السلوك النفسى المتعلمين .

وسوف نحاول على مدار صفحات هذا الكتاب إعطاء القارئ العربى المثقف وطلاب البحث فكرة شاملة عن موضوع التسلطية والنتائج التى تترتب على ارتفاع مستوى تسلطية المعلمين داخل بيئة الفصل الدراسى بمتغيراتها وكيف تتأثر ميول الطلاب نحو المواد الدراسية، وقد جاءت مادة هذا الكتاب موزعه على خمسة فصول يتناول الفصل الأول مشكلة التسلطية وأهمية دراستها، أما الفصل الثانى فقد اختص بالمفاهيم النظرية للتسلطية وكيف ينشأ الخلق التسلطى ومدى ارتباط التسلطية بمفاهيم التعصب والمسايرة والتصلب والنظريات المفسرة للسلوك التسلطى مثل نظرية التحليل النفسى ونظرية التعلم الاجتماعى وكان المبحث الثانى هو بيئة الفصل الدراسى ومتغيراتها. ونظرية المجال ونظرية الضبط فى الفصل الدراسى، وتناول المبحث الثالث فى هذا الفصل الميول وطبيعتها ومفهومها وأنواعها وأهميتها وأهم العوامل التى تؤثر فى تكون الميول ونشأتها.

أما الفصل الثالث فقد تناول الدراسات الرتبطة بالتسلطية أو بيئة الفصل أو الميول نحو المواد الدراسية وما توصلت إليه هذه الدراسات، واشتمل الفصل الرابع على المنهج المستخدم وعنية البحث وأدواته وكيفية التطبيق لهذه الأدوات على عينه البحث، وتناول الفصل الخامس المعالجة بالإحصائية وعرض نتائج البحث وتفسيرها وتوصيات البحث .

وسوف يلاحظ اقلارئ أننا توخينا الدقة فى توصيح المفاهيم ومحاولة تحديد كل مفهوم وعلى وجه الخصوص بعض المفاهيم المتشابهة لدى العامة حتى نقدم للقارئ تعريفات موجزه لكل مفهوم فى أسلبو ميسر عسى أن يكون هذا الكتاب دليلاً لكل معلم فى ميدان التربية. ومن هنا كانت القيمة العلمية

لهذا الكتاب وهو يسد فراغاً حقيقياً فى المكتبة التربوية العربية بما يشمله من موضوعات فى غاية الأهمية مما يدفع إلى نشره على أوسع نطاق بين أبناء الأمة العربية .

وأخيراً ثمة نماذج علمية مضيئة يشعر مؤلف هذا الكتاب أمامها بالإعجاب والتقدير لأستاذيتها وتفانيها فى العطاء دون مقابل يمكن تقديمهن اللهم إلا كلمة شكر وعرفان بالجميل.

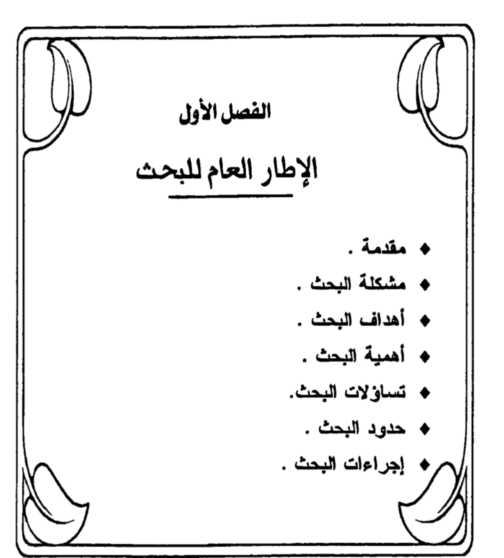
ومن ثم أتقدم بالشكر والعرفان للأستاذه الدكتور/ سلوى عبد الباقى بما قدمته لى من توجيهات مخلصه وإشراف وتشجيع وتدعيم مستمر ساهم فى ثمرة هذا هذا البحث.

ويمثل الأستاذ الدكتور / عبد الستار إبراهيم نموذجا ثانيا منحنى كل اهتمام وفتح لى بيته وأفادنى بتوجيهاته العظيمة فجزاهم الله كل خير ومتعهم بالصحة والعافية .

كما أتقدم بعميق الامتنان والشكر إلى أسرة دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر بالإسكندرية التى أتاحت لى فرصة نشر هذا الكتاب وتقديمه للقارئ العربى فى أفضل صورة .

المؤلف

دكتور/ مدحت أحمد فتح الله



الفصل الأول

الإطار العام للبحث

- مقدمة .
- مشكلة البحث .
- أهداف البحث .
- أهمية البحث .
- تساؤلات البحث.
- حدود البحث .
- إجراءات البحث .

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

✍ مقدمـة :

تتأثر شخصية الطلاب بدرجة كبيرة بمكونـات البيئـة المدرسـية. والمدرس وهذه المكونات والعوامل تعتبر جزءاً لا يتجزأ من تلـك البيئـة، ولا شك فى أنه يعتبر أهم شخصية فى حياة طلابه بعد والديه لما يتركه مـن أثر فى شخصياتهم! ولا يقتصر التفاعل داخل بيئـة الفـصل علـى المعلـم والطلاب، ولكن هناك عناصر أخرى غير المعلم فى الفصل يتجه البـاحثون لدراستها لما لها من أثر فى خلق المناخ الدعمى المطلـوب، ولـذلك يـشير (أنور الشرقاوى ١٩٨٨ م، ص١٥٣) إلى أن "الـتعلم عنـد ليفـين" عمليـة (ديناميكية) من خلال التفاعل المستمر بين المتعلم والموقف التعليمى بما فيه من مؤثرات مختلفة تظهر عملية الاستبصار ويتحدد الحيز الحيوى وتتغيـر البنية المعرفية لدى الفرد لكى تكون أكثر مواءمة ومساعدة له على التكيـف مع الموقف الذى يوجد فيه" .

ولهذا يجب على المعلم أن يوفر جو الطمأنينة وعدم التوتر فيقتـرب من طلابه لحل مشاكلهم وإرشادهم ومعاونتهم داخـل الفـصل وخارجـه ؛ وبالتالى يسود جو التفاؤل داخل البيئة التعليمية .

وقد أكد من قبل " كروبلى " (Cropley A.) على شخصية المدرس وإعداده كما أكد على أهمية بيئة حجرة الفصل الدراسى وأهمية تشجيع المعلم لطلابه المتميزين والمبدعين . (Cropely A. 1994 , P.P. 4 . 5)

وربما يفترض البعض أن استخدام العقاب والأسلوب الـصارم فـى الواقع المدرسى هو السبيل للتحكم وتحقيق الأهداف المنشودة. وهذا بـالطبع

يصعب تحقيقه ولذلك يشير " عبد العليم " إلى أنه من الواجب على المعلم أن يلتزم المعاملة الحسنة - مع طلابه داخل الفصل - التى يمتزج فيها الحزم باللين .

(عبد العليم إبراهيم ، ١٩٦٨ م ، ص ٢٩ - ٣١)

كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن المعلم الذى يتمتع بالدفء والمرونة والتسامح والصبر والعطف والاهتمام بطلابه يحفز فيهم هذه الصفات وبالتالى تنعكس على سلوكهم اليومى مع أقرانهم ومعلميهم .

(D. Hamack , 1973 , P.15)

ولهذا أصبح أسلوب المعلم التسلطى فى التعامل مع طلابه داخل البيئة التعليمية غير مقبول ؛ لما يفرضه عليهم من قيود تصبح عائقاً أمام نموهم النفسى والاجتماعى السوى ؛ حيث تضطرب ميولهم الخاصة نحو المعلم مادته وفى أن تكون لهم الدوافع نحو التعلم وبذل مزيد من الجهد ، كما أن تسلط المعلم يفرز شخصيات خانعة مستسلمة من الطلاب ، وهذا التسلط من المعلم يدل بطبيعة الحال على عجزه وعدم مقدرته على التفاعل مع طلابه وفهم مشكلاتهم وطبيعتهم النفسية .

وفى هذا يشير (فؤاد أبو حطب ومحمد السروجى ١٩٨٠ م، ص ٢٤٧) "إلى أن المعلم الذى يبنى علاقة مع تلاميذه يسودها التسلط والتحكم وتجاهل رغباتهم وميولهم وحاجاتهم النفسية قد يكون السبب فى ظهور اتجاهاتٍ سلبية لدى التلاميذ وفى قيام تلاميذه بمناهضة أهداف معلميهم وفى كبت ميولهم". ولذلك أصبح لزاماً على المعلم أن يتسم بالصدق والود والتعاون مع طلابه حتى يسعى بهم نحو النمو الصحى السليم .

والتلميذ إذا أحب معلمه أقبل على مادته وعمل جاهداً لإرضائه أما إذا كانت معاملة المعلم غير سوية وتتسم بالمقاومة انصرف التلاميذ عن المعلم والتحصيل فى المادة . (رمزية الغريب ، ١٩٦٧ م ، ص ١٤٦)

وهذا ما نادى به المربون قديماً وحديثاً بأهمية الميول فى تربية الأفراد وفى التعلم والحصول على المعرفة، وأن ميول الفرد تزداد حينما يصبح العمل مشوقاً له؛ فيشعر بالسعادة والاستمتاع وينمو نمواً طبيعياً، أما إهمال الميول للطلاب ربما يؤدى إلى كراهيتهم لما يدرسونه وانصرافهم عنه. ويؤكد هذا (عبد الرحمن الإبراهيم) من أن المادة الدراسية بجفافها وبعدها عن مشكلات الطلاب وحياتهم وميولهم لا يمكن أن تجذب اهتماماتهم.

(عبد الرحمن الإبراهيم ، ١٩٨٧ م ، ص ١٨ - ٧٥)

وتحاول الدراسة الحالية أن تلقى الضوء على أثر كل من المعلم التسلطى وغير التسلطى على الطلاب داخل بيئة الفصل وميولهم نحو المواد الدراسية .

✍ مشكلة البحث :

الشعور بوجود المشكلة هو الحافز الطبيعى الذى يحفز العقل البشرى على البحث والاستقصاء ؛ حيث يتضح الشعور بالمشكلة عن طريق ما يدركه ويلمسه الكبار ممن يتعاملون مع التلاميذ فى أى مرحلة تعليمية .

(سعاد عبد الغنى ، ١٩٨٥ م ، ص ٤)

وقد ظهرت مشكلة البحث الحالى من خلال ما لاحظه الباحث وقيامه بالعمل والتدريس وتولى الإشراف بالمدرسة الثانوية الصناعية؛ حيث وجد الباحث أنماطاً متباينة لشخصيات المعلمين، من يتصف بالإخلاص والصدق والود والمروءة والكرم مع طلابه والانتظام باستمرار والقيام بمهنته على أكمل وجه. هذا يجعله أكثر قدرة على التكيف مع طلابه وتحقيق السيطرة داخل الفصل ومهارته فى جذب انتباههم أثناء التدريس، وبالتالى يهتمون بأوامر المعلم وتوجيهاته ولا يحيدون عنها ويقبلون على مادته الدراسية بشغف واهتمام واستمتاع. وعلى الجانب المقابل وجد الباحث طائفة أخرى من المعلمين يعاملون طلابهم بقسوة وشراسة، ويبالغون فى استخدام القسوة

والنمطية فى التدريس فينعكس ذلك بسرعة على الطلاب وذلك على أقل الهفوات وبالتالى كراهية الطلاب للمواد الدراسية ، وربما تغيبهم المتكرر عن المدرسة: وقد أدت هذه الملاحظات بالباحث إلى أن ينقب فى كتب وبحوث وقواميس العلم المتخصصة، وذلك لتحديد المفاهيم الملائمة لهذه الملاحظات والتساؤلات والفروض التى يمكن وضعها، وقد وجد الباحث أن تراث علم النفس (السيكولوجى) لعلم النفسى قد حفل بدراسات عديده تناولت مفهوم (التسلطية) باعتباره مفهوماً (سيكولوجياً) يتضمن العديد من أساليب السلوك بالإضافة إلى إرتباطه بمتغيرات متباينة ، وأن لتسلطية المعلم تأثيراً خطيراً على فاعلية طلابه داخل البيئة التعليمية فقد توصل (Anderson) (١٩٤٥) إلى أن سلوك التلاميذ يصبح أكثر تلقائية داخل الفصل إذا كانت شخصيات المعلمين متكاملة ، بينما يشعر الطلاب بالكبت حينما يتسم المعلم بالتسلط فى سلوكه. (Anderson 1945)

كما أشارت دراسة "دفى" (Dufy) (١٩٧٩) إلى أن القلق لدى الطلاب داخل الفصل إنما هو نتيجة لتسلط المعلم ، بينما يصبح هذا القلق منخفضاً فى البيئة الديمقراطية .

كما توصل جولدن (Golden) (١٩٨٣) إلى ان إهمال المعلم للناحية العاطفية والناحية الاجتماعية فى تعامله مع طلابه يؤثر سلبياً فى توافقهم داخل الفصل الدراسى، وأيضاً توصل كل من (إيرس، جيرى) "Jerry B.Ayers " (١٩٨٣) إى أن قلة تسلطية المعلم داخل الفصل تزيد من فاعلية التلاميذ، كما وجد "رأفت باخوم" (١٩٨٤) أن تصلب المعلم فى سلوكه مع الطلاب داخل بيئة الفصل يجعل المعلم أكثر سلبية وعدوانية وغير متكيف وأقل ذكاءً، ولا يثق بمن حوله ويضعف تأثيره فى الآخرين كما توصل "هدية" ١٩٩١ إلى أن المعلم التسلطى يساير الأوضاع السائدة ويعتمد على المجال الاجتماعي اعتمادا سلبياً .

وقد سعت بعض النظريات "السيكولوجية" إلى البحث عن نشأة التسلطية فى الأفراد مثل نظرية التحليل النفسى، كما سعت نظرية التعلم الاجتماعي إلى التعرف على أثر الخبرات والمواقف التى يتعرض لها الفرد وتسهم فى تشكيل شخصيته، كما نبهت نظرية المجال إلى أهمية العلاقة التفاعلية بين الإنسان وبيئته وما ينتج عنها من سلوك يشير إلى نوعية هذه البيئة. كما وجدت دراسات أخرى تناولت الميول نحو المواد الدراسية وعلاقتها ببعض المتغيرات داخل بيئة الفصل. فقد توصلت "راجية شكرى" ١٩٨١ إلى أن ميول التلاميذ تتأثر بجنس المعلم وأسلوبه فى التدريس، فكلما اتجه المعلم إلى عدم الرسمية زاد ميل التلاميذ نحو المادة الدراسية، كما توصل "عبد الرحمن العيسوى" ١٩٨٥ إلى أن الطلاب يصبحون أكثر ميلاً للمواد الدراسية حينما يسايرون هواياتهم الشخصية وميولهم . وتوصل "عبد الرحمن محمد" ١٩٨٨ إلى أن الطلاب لا يجدونه صعوبة فى أثناء دراستهم مع المعلم الذى يتقبل طلابه دون صرامة أو نفور، كما يشعر الطلاب بالمنفعة الاجتماعية من المادة. وتوصل "جهاد فؤاد" ١٩٩٢ إلى أن المعلم الذى يستخدم أسلوبا جافاً مستعملاً لغة مجردة يؤدى إلى انصراف الطلاب عنه وإهمالهم لمادته الدراسية. كما توصل "شحاته محروس" ١٩٩٤ إلى أن الطلاب يصبحون أكثر اهتماما وحرية ولا يجدون صعوبة فى المادة الدراسية التى يقوم بتدريسها معلم يتسم بالرقة، بينما لا يميل الطلاب نحو المعلم الذى يتسم بالصرامة فى تعامله مع طلابه، أما بعد المنفعة الاجتماعية فلم توجد فروق دالة بين طلاب المعلم الذى يتسم بالرقة وطلاب المعلم الذى يتسم بالصرامة .

ويتضح من العرض الموجز للدراسات السابقة فيما يتصل بكل مـن المعلم التسلطى –والمعلم الغير تسلطى وأثره فى الطلاب داخل بيئة الفـصل أن معظمها استخدم مقاييس لا تهتم بما يدركه الطالب فى المعلم من تسلطية.

كما اهتمت هذه الدراسات ببحث بعض المتغيرات داخل الفصل دون البعض الآخر، وقد أجريت هذه الدراسات على تلاميذ التعليم الأساسي والبعض الآخر أجرى على طلاب المرحلة الثانوية العامة، ولم تتناول المرحلة الثانوية الصناعية بوجه خاص .

وفيما يتصل بالدراسات التى تناولت نمط المعلم وأثره فى ميول الطلاب للمواد الدراسية، نجد أنها قد ركزت على معلم الفصل الذى يتسم بالصرامة أو عدم الرسمية، فى التدريس فى مقابل المعلم الذى يتسم بالرقة أو عدم الرسمية وأثر كل نمط فى ميول الطلاب إلا أنها لم تتناول علاقة المعلم التسلطى كما يدركه الطلاب بميولهم نحو المواد الدراسية ، كما لم تتناول المرحلة الثانوية الصناعية، فقد ركزت على تلاميذ التعليم الأساسى وطلاب المرحلة الثانوية العامة، ولم تتسق النتائج فى أبعاد مقياس الميول للمواد الدراسية بالإضافة إلى قلة الدراسات التى تناولت الميول العلمية .

وهذا ما دفع الباحث إلى إعداد مقياس التسلطية كما يدركه الطلاب الذى يتناسب مع بيئة المدرسة الثانوية الصناعية ؛ وذلك للتعرف على أثر النمط التسلطى الذى يدركه الطلاب والنمط غير التسلطى على الطلاب داخل الفصل الدراسى وعلى ميولهم نحو المواد الدراسية وعلاقة ذلك بالتخصص المهنى للمعلم، والتعرف على إدراكات كل نمط من التخصصات المختلفة لمتغيرات بيئة الفصل الدراسى، وذلك حتى يتضح لنا أهمية سلوك المعلم على الطلاب والعملية التعليمية بصفة عامة .

✍ أهداف البحث :-

التعرف على آثار النمط التسلطى وغير التسلطى من المعلمين بالتخصصات المختلفة وعلى نوعية المناخ داخل بيئة الفصل الدراسى، وعلى ميول الطلاب نحو المواد الدراسية لهؤلاء المعلمين .

- بناء مقياس التسلطية كما يدركه الطلاب بالمرحلة الثانوية الصناعية كأداة للتعرف على المعلم التسلطى .
- ربما تساهم عرض نتائج هذه الدراسة واستخلاصاتها فى استفادة الجهات المختصة للعمل بها مما قد يؤدى إلى إثارة آفاق جديدة وحل العديد من المشكلات من قبل المختصين فى المجتمع والمهتمين بالعملية التعليمية، وهذا ربما يؤدى إلى تحقيق فائدة قومية للمجتمع المصرى .

✍ أهمية البحث :-

تعتبر المدرسة هى المؤسسة الاجتماعية الثانية المهمة بعد المنزل من حيث مكانتها فى التأثير فى الطلاب ورعايتهم بما تنطوى عليه من فرص التأهيل للمستقبل وفرص التربية المنظمة والعلاقات الجديدة معتمدة فى ذلك على المعلم، ومن هذا المنطلق تنبع أهمية الدراسة الحالية. وحيث إن المراهق يرى أن المعلم هو رمز من الرموز التى تلعب دور المثل الأعلى، وقد يكون مصدراً مهماً من مصادر التوجيه والإرشاد لذا يجب علينا أن نولى الاهتمام بنوعية المعلمين والصحة النفسية لهم ، وذلك حتى يتسنى لنا تخريج جيل يتمتع بصحة نفسية وبتكيف دراسى مناسب يجعله قادراً على خدمة مجتمعه بصورة أفضل، كما ترجع أهمية الدراسة إلى زيادة ميول الطلاب نحو الأعمال المدرسية والإقبال على المواد الدراسية والمدرسية بوجه عام، باعتبار أن الميول من المتغيرات المهمة التى يجب مراعاتها فى عملية الاختيار والتوجيه المهنى، وعليه فإن هذه الدراسة قد تساعدنا على تطور أساليب الضبط التربوى والتعليمى داخل الفصول المدرسية، ولضمان الإقلال قدر الإمكان من الفاقد المادى والبشرى وسلامة سير العملية التعليمية ، كما ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أهمية المرحلة التعليمية التى نتناولها وهى الثانوية الصناعية، حيث إن هذا النوع من التعليم وسيلة تطوير المهارات الإنتاجية، لذا فإن الاهتمام به ورفع كفاءة خريجية أصبح ضرورة تتطلبها

التغيرات السريعة فى هذا العصر، وتزداد أهمية الدراسة الحالية وضوحاً إذا ما أخذنا بعين الاعتبار ندرة الدراسات التى تناولت التعليم الصناعى بالمقارنة بالأنواع الأخرى من التعليم، كما أن المرحلة الثانوية تعد الطلاب للالتحاق بالتعليم الجامعى، ومن ثم يتلقون الدراسات الأكاديمية المتخصصة التى تمكنهم بعد اجتياز التعليم الجامعى من المساهمة . فى تنمية المجتمع ورقيه .

كما يقدم هذا البحث مقياساً جديداً لتسلطية المعلم ، الأمر الذى يسهم فى فهم طبيعة المعلم التسلطى كما يراه الطلاب فى البيئة العربية .

وقد شعر الباحث بأن المعلم التسلطى كما يدركه الطلاب يحتاج لتحديد أثره فى بيئة الفصل بالمقارنة بالمعلم غير التسلطى ومتغيرات بيئة الفصل والصورة التى يدرك بها الطلاب هذه المتغيرات ومدى ميول الطلاب لمواده الدراسية ومن هنا برزت

✍ تساؤلات البحث :

١- هل يوجد ارتباط بين تسلطية المعلمين كما يدركها الطلاب ، ومتغيرات بيئة الفصل كما تقاس بالمقياس المستخدم ؟

٢- هل يختلف تأثير النمط التسلطى وغير التسلطى للمعلمين كما يدركها الطلاب باختلاف تخصصاتهم الأكاديمية(معلمى المواد التخصصية- معلمى المواد الثقافية) ؟

٣- هل تختلف الميول الدراسية عند طلاب المعلمين التسلطيين عن الميول الدراسية عند طلاب المعلمين غير التسلطيين ؟

٤- هل تختلف إدراكات المعلمين التسلطيين بالتخصصات المختلفة عن إدراكات المعلمين غير التسلطيين بالنسبة لمتغيرات بيئة الفصل ؟

✍ حدود البحث :

يتحدد تعميم نتائج هذا البحث تبعاً لمجموعة من المحددات :-

العينة :

١- اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية الصناعية بالمدارس الصناعية نظام ثلاث سنوات فى محافظة القاهرة .

٢- اقتصرت الدراسة الحالية على المعلمين الذكور القائمين بتدريس المواد النظرية (فنى - ثقافى والمؤهلين تربوياً لضبط أثر المؤهل الدراسى، ومن لهم عدد سنوات خبرة تقع بين العامين واثنى عشر عاماً بمحافظة القاهرة) .

٣- يتحدد البحث الحالى بالأدوات المستخدمة فى الدراسة وهى :

- مقياس التسلطية كما يدركها الطلاب .
- مقياس بيئة الفصل .
- مقياس الميول نحو المواد الدراسية .

✍ إجراءات البحث :-

** لتحقيق هدف البحث والإجابة عن تساؤلاته قام الباحث بالاجراءات التالية :

أ) منهج البحث :

سار البحث وفق المنهج الوصفى حيث إنه يعد بمنزلة استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر كما هى قائمة فى الواقع بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى. (عزيز حنا وآخرون ، ١٩٩١م ص ١٤١)

وتنتمى الدراسات الارتباطية إلى دراسة العلاقات بالمنهج الوصفى (الارتباطى) وحيث إن هذه الدراسة تبحث فى مدى وجود علاقة ارتباطية

بين بعض المتغيرات؛ لذلك فإن هذه الدراسة تعتمد على المنهج الوصفى لدراسة الارتباطات بين المتغيرات؛ ولأنه أنسب الطرق لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وتبعاً لذلك سيتم وصف دقيق للمعلمين التسلطيين وغير التسلطيين فى سلوكهم مع طلابهم، وعلاقة ذلك بميول طلابهم للمواد الدراسية داخل الفصول الدراسية. وذلك حتى نتنبأ بنمط المعلمين الذى له علاقة بالتوافق الدراسى والنفسى للطلاب داخل المدرسة .

ب) عينة البحث :

طلاب المرحلة الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث من غير المهنيين وقد أخذت العينة من الصفوف الثلاثة بمحافظة القاهرة فى العام الدراسى ١٩٩٧ - ١٩٩٨ وعددهم (٣٣٤٤) الذين يمثلون المجتمع الأصلى بعد تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما لإعداد الأدوات وتقنينها وعددهم (٩٢١) والأخرى للإجابة عن الأسئلة وعددهم (٢٤٢٣).

معلمو المرحلة الثانوية الصناعية من التخصصات المختلفة - فى العام الدراسى ١٩٩٧ - ١٩٩٨ م بمدينة القاهرة - تتراوح سنوات الخبرة لهم بين عامين حتى اثنى عشر عاماً وعددهم (٣١٨) بعد تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما لإعداد الأدوات وتقنينها وعددها (١٣٠) والأخرى للإجابة عن مقياس بيئة الفصل وعددها (١٨٨) .

جـ) أدوات البحث :

١- مقياس تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب	(إعداد الباحث)
٢- مقياس الميول نحو المواد الدراسية	إعداد (أنتويستل ، ودكوورث) ترجمة وتقنين فؤاد أبو حطب ١٩٧٤
٣- مقياس بيئة الفصل	إعداد (تريكت ، موسى) ١٩٧٤ترجمة وتقنين عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم

الخطوات الإجرائية البحث :

تطلب هذا البحث القيام بالخطوات التالية :-

١- عرض للمفاهيم والتعريفات المختلفة التسلطية .

٢- عرض للنظريات المختلفة التى تفسر السلوك التسلطى .

٣- عرض لمتغيرات بيئة الفصل التى يتم معالجتها فى الدراسة الحالية.

٤- عرض لمتغيرات بيئة الفصل التى يتم معالجتها فى الدراسة الحالية.

٥- عرض للنظرية المفسرة للعلاقة بين الإنسان وبيئته .

٦- استعراض الدراسات العربية والأجنبية المتصلة بموضوع البحث .

٧- إعداد وتقنين الأدوات المستخدمة فى الدراسة الحالية .

٨- تحديد عينة البحث .

٩- تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة .

١٠- تصحيح أدوات البحث ورصد درجات الطلاب والمعلمين .

١١- المعالجة الإحصائية وعرض النتائج وتفسيرها .

١٢- وضع التوصيات والبحوث المقترحة على ضوء نتائج البحث .

٩- مصطلحات البحث :

الإدراك Perception

"عملية نفسية قوامها وعى الأشياء الخارجية وصفاتها وعلاقاتها مما له صلة مباشرة بالعمليات الحسية وذلك تمييزا لها عن التذكر وسواه من العمليات" (فاخر عاقل ، ١٩٧١ ، ص ٨٣) .

التسلطية Authoritariahism

ينبع التعريف الإجرائى للتسلطية من خلال الإطار النظـرى حيـث يرى (عبد الستار إبراهيم) أن التسلطية بناء مركب يتألف من ثلاثة عناصـر وهى :

(١) عناصر خاصة بالتفكير كالتصلب ، والقطع ، والانغلاق .

(٢) عناصر خاصة بالمعايير أو المعتقدات التى تحدد للفرد اتجاهاتـه إزاء أناس آخرين أو موضوعات أو رموز .

(٣) عناصر خاصة بطرق التصرف والسلوك نحو الآخـرين أو المجتمـع بشكل عام .

(عبد الستار إبراهيم، ١٩٨٤، ص ٢٧)

بيئة الفصل (حجرة الدراسة) Classroom environment

يرى الباحث أن بيئة الفصل هى : مجموعة العناصـر والمـؤثرات التى يتفاعل الطلاب والمعلمون معها ويتأثرون بها والتى تحدد فـى النهايـة طبيعة هذه البيئة .

الميل : Interst

يعرفه جيلفورد Gilfford بأنه :- نزعه سلوكية عامه لدى المـرء تجعله ينجذب نحو فئة معينة من فئات النشاط ، وتتـضمن عبـارة " نزعـة سلوكية عامة " أن الميل سمة عامة ، أما كلمة " ينجذب " فتدل على وجـود شئ ما له قيمه ينتبه إليه الفرد أو يبحث عنـه أو يتجـه نحـوه أو يـسعى للحصول عليه

(فؤاد أبو حطب ، ١٩٨٦ ، ص ٤٢٠) .

مدرس المواد الفنية :

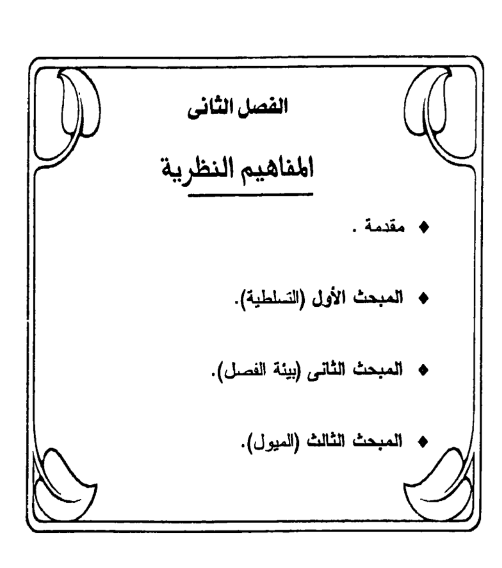
وهو خريج كلية التربية (الشعبة الصناعية) والذى يعمل بالمرحلة الثانوية الصناعية والقائم بتدريس مواد التخصص الفنية وهى :-

رسم فنى - تكنولوجيا أمن صناعى - زخارف - مقايسات - ميكانيكا - مشروعات.

(أمر تكليف تنسيق التعليم الفنى - وزارة التربية والتعليم)

مدرس المواد الثقافية :

وهو خريج كلية التربية (الشعب العلمية) والقائم بتدريس إحدى المواد الثقافية المقررة على طلاب الثانوى الصناعى وهى :- علوم - مواد اجتماعية - رياضيات - لغة عربية - لغة إنجليزية . (نفس المصدر)



الفصل الثانى

المفاهيم النظرية

- مقدمة .
- المبحث الأول (التسلطية).
- المبحث الثانى (بيئة الفصل).
- المبحث الثالث (الميول).

الفصل الثانى

الإطار النظرى

المبحث الأول

التسلطية Authoritarianism

✍ مقدمة :

لقيت التسلطية اهتماما مكثفاً من الباحثين الغربيين والعرب ، كما خضعت للبحث العلمى السيكلوجى زهاء ربع قرن وضعت خلالها مقاييس لتحديد أسبابها ونتائجها السلبية على الشخصية والمجتمع ، والبحث فى هذا الفرع ربما يكشف لنا عن نتائج نستطيع بها تقديم بعض الحلول للمشكلات الاجتماعية ودور الشخصية فيها .

(عبد الستار إبراهيم ، ١٩٨٧ م ، ص ٤٦٧)

والدراسة الحالية تركز فى هذا المبحث على تحديد مفهوم شامل للتسلطية، حيث اختلط بالعديد من المفاهيم القريبة منه، والتعرف على هذه المفاهيم ربما يجنبنا الخلط ويصبح المفهوم لدينا أكثر تمييزاً، كما نتعرف على وجهات نظر بعض المفكرين النظريين فى التسلطية مثل "فروم"، "ميرفى" وذلك حتى ندرك الاختلاف والاتفاق بينهم، ثم نتناول المحددات الاجتماعية لها والآثار المترتبة على شيوعها، ولزيادة فهمنا لنمط الشخصية التسلطية نتناول أهم نظريتين كانا لهما لفضل الكبير فى إلقاء الضوء على بداية نموها فى الفرد داخل الأسرة، وهى نظرية التحليل النفسى، وما أولته نظرية التعلم الإجتماعى من اهتمام بالظروف والمؤثرات الاجتماعية المحيطة بالفرد وكيف تنعكس على أسلوب تعامل الأفراد وكيفية تحديد أنماط شخصياتهم .

أولاً :- نحو تعريف شامل لمفهوم التسلطية :

كان لظهور كتاب الشخصية التسلطية عام ١٩٥٠ (الأدرنو وزملائه) الفضل فى شيوع مفهوم التسلطية وبداية الانطلاق للعديد من الدراسات حول هذا المفهوم ، فلم يكن هذا المفهوم شائعاً قبل القرن العشرين إلا كنمط يميز العلاقات بين الأفراد ، وقد بدأ هذا المفهوم بدراسة التعصب الاجتماعى للإشارة إلى الاتجاهات المضادة الديمقراطية وذلك على مستوى الشخصية ، أما على المستوى النظرى فقد أشار الباحثون إلى أن التعصب يحدث غالباً كسبب من زملة أعراض الشخصية الفاشية .

ولقد تباينت الآراء بين علماء النفس فى تحديد مفهوم الشخصية التسلطية وربما يرجع ذلك إلى تركيز كل عالم على جانب من التسلطية دون الجوانب الأخرى، ولذلك يحاول الباحث فى السطور التالية تتبع العديد من التعريفات حتى نصل إلى تعريف محدد نتفق عليه ويتناسب مع الدراسة الحالية .

فالشخص التسلطى عند "ميرفى" Marphy شخص يتميز بالجمود ويتصرف مع غيره وفقاً لما تمليه عليه نظرته للواقع . تلك النظرة القائمة على الطبقية والسيطرة والخضوع الأعمى لمن هم فى مركز السلطة .
(Marphy , 1947 , P. 980)

ويرى كريستى وجارسيا "Christie & Garcia" أن التسلطية تشير إلى مجموعة الأعراض المتميزة كالتوحد بنماذج السلطة واعتناق مفهوم محدد عن الذات بأنها صانعة القوانين والجمود فى تناول القواعد الاجتماعية. (Cristie & Garcia 1951 , PP457 - 469)

أما "أدرنو" وزملاؤه" Adorno et . al قد ميزوا بين المتسلطين وغير المتسلطين على ضوء مجموعة متغيرات سيكولوجية اتضحت لهم

من خلال تجاربهم الاستطلاعية وهى العرفية، الخضوع التسلطى التدميرية، الانشغال الجنسى . (A dorno et . al 1950)

ويعرفها "أيزنك" Eysenck فى دائرة معارف علم النفس بأنها مصطلح جمعى يعبر عن العديد من الاتجاهات الاجتماعية التى تعكس معاداة الديمقراطية والاستعداد للفاشية ويصفها بمجموعة من المتغيرات التى وردت فى تعريف "أدرنو وزملائه" .

(Eysenck , 1975 , P.102)

ويحددها "عبد المنعم الحفنى" بأنها ممارسة الحكم بالأوامر فى سلوك الناس واستخدام السلطة المباشرة والاهتمام بحقوق الدولة قبل حقوق الأفراد، كما يحددها بأنها مجموعة السمات الشخصية التى تميز بها من لا يرضون من مخالطيهم إلا الطاعة والولاء الكامل .

(عبد المنعم الحفنى ، ١٩٧٨ م ، ص ٧٩)

ويحددها(عادل الأشول) بأنها مجموعة أعراض شخصية يشترك فيها من لهم اتجاهات تسلطية وأهم ما يميزهم السلوك العرفية فيما يتعلق بالجنس والخرافات والميل إلى الهدم والسلوك السافر ، ويحدد التسلطية الاستبدادية بالسلوك الاستبدادى فى التعامل مع الطفل والانفراد باتخاذ القرارات المتعلقة بتربية الطفل أو المراهق .

(عادل الأشول، ١٩٨٧ م، ص ص ١١١ - ١١٢)

** ويتناولها كمال دسوقى من ثلاثة جوانب مختلفة :-

- الجو التسلطى Authoritarian atmosphere ويتصف باستخدام القائد للطرق الاستبدادية والوسائل الأوتوقراطية فى التعامل مع الجماعة .
- الخلق الاستبدادى Authoritarian character وهو الفرد الذى يشتهى الطاعة والخضوع دون جدال وقد يرتبط بتلك الصلابة التذلل للسلطة العليا، والتملء بالقواعد والمبادىء، عدم تقبل الخلط والإبهام .

التسلطية Authoritarian وهى طريقة لضبط سلوك الجماعة وتحديد المهام وطرق العمل بمعرفة القائد والاعتقاد بمبدأ السلطة فى العلاقات الاجتماعية وميل شخصى لاشتهاء وطلب الطاعة والمرؤوسية .

(كمال دسوقى، ١٩٨٨ م، ص ١٥١)

والتسلطية عند كل من (علاء كفافى)، (وجابر عبد الحميد) "بمعناها العام هى الاعتقاد بأنه ينبغى ضبط الناس والسيطرة عليهم بقوه عليا قد تكون فى صورة شخص أو دولة أو جماعة أو فكرة، وينبغى ألا تكون حقوق الفرد منفصلة عن هذه القوة، ونمط الشخصية التسلطية يتقيد بالقيم التقليدية ويتوحد مع السلطة ويخضع لها وينشغل كليه بالقوة والمكانة" (جابر عبد الحميد، علاء كفافى،١٩٨٨، م ج ١ : ٣١٣)

ويعرفها (ج عبد القادر) بأنها "اتجاهات فى سياسة الأفراد أو الجماعات، وإدارتهم تتصف بممارسة السلطة عليهم وعدم اعتبار آرائهم أو مراعاة مشاعرهم وتخويفهم بالعقاب إن خالفوا ما يرفضه السلطان أو صاحب السلطة عليهم أو اعترضوا عليه ويمهد لها تجميع السلطة فى يد فرد واحد أو أفراد قلائل، والتسلطية تفرض الانصياع الأعمى من جانب الجماعة وأفرادها لمن يتولى إدارتها أو قيادتها أو السلطة والسلطان فيها. وهى بهذا ضد الديمقراطية واتجاهاتها التى تنادى بها الغالبية وتجندها وتكاد ترادف الديكتاتورية" .

(فرج عبد القادر طه، ١٩٩٣ م، ص ١٩٨)

ويتناوله (محمود فتحى عكاشه) كمصطلح مستخدم فى الواقع التربوى بأنه نمط يسود فى الفصل المدرسى المتمركز نشاطه حول المعلم مع سيطرة عالية للمعلم ونشاط تدريسى رسمى وتحديد للمهام التعليمية والاتصال من جانب المعلم .

(محمود فتحى عكاشه ، ١٩٩٥ ، ص ١٤٥)

ويحدد آخرون المدخل التسلطى بأنه مجموعة الإجراءات والممارسات التى تستخدم لضبط سلوك التلاميذ بطريقة سلطوية واللجوء إلى أسلوب التأديب والعقاب لمن يخرج عن النظام داخل الفصل .

(أحمد حسين اللقانى، على الجمل، ١٩٩٦ م، ص ١٥٥)

والذى يتأمل التعريفات السابقة للتسلطية يلاحظ وجود مجموعات بوجهات نظر مختلفة مما كان سبباً فى عدم وضوح المفهوم وغموضه فى كثير من التعريفات، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نجد أن مفهوم التسلطية فى معظم التعريفات كان يعالج مرتبطاً بمفاهيم شبيهة مثل السلطة والجمود والتعصب، وربما تشير أحدث الدراسات التى تناولت مفهوم التسلطية فى المعاجم والموسوعات السيكولوجية إلى مفهوم يمكن أن نعتبره مفهوماً مكتملاً بالمقارنة بما كان عليه من عدم الجدية والثراء فى الدراسات الأولى للتسلطية. فمن التعريفات التى تناولت التسلطية كمجموعة من السمات أو المتغيرات التى تميز بين التسلطيين واللاتسلطيين تعريف .

(أدرنو ورفاقه، كريستى، عادل الأشول، أيزنك، علاء كفافى)

وهناك من نظر إلى التسلطية من حيث أنه فلسفة سياسية تتضمن ممارسة التحكم فى سلوك الأفراد وفرض الرأى ومراعاة حقوق الدولة قبل حقوق الأفراد والانصياع لمن يتولى السلطة (عبد المنعم الحفنى ، فرج عبد القادر، كمال دسوقى) .

أما روكيتشى. فقد نظر إلى التسلطية مركزاً على الجوانب المعرفية وأساليب التفكير التى تميز التسلطى عن غيره، ويتناولها آخرون كنمط للعلاقات فى الواقع التربوى بما يتضمنه من ممارسة وسلوك مثل "محمود عكاشه، على الجمل" .

وعلى الرغم من أن تعريف "ميرفى" للتسلطية يجمع بين البناء المعرفى والمضمون الأيدويولوجى إلا ان ما يوجه إليه من نقد ، قوله للتسلطية بأنها اعتماد (أعمى) غير ناقد على معايير السلطة وهو ما يتفق معه تعريف (فرج عبد القادر) حينما يذكر أن التسلطية "تفرض الانصياع الأعمى) من جانب الجماعة "ويؤكد ذلك ما يوجهه (عبد الستار إبراهيم) من نقد "بأن المسألة ليست فى مجرد الخضوع أو الاعتماد على السلطة ، وإنما فى مقدار اعتماد هذا الخضوع على القدرة النافذة لدى الشخص .

فليس المهم هو كم الاعتماد على السلطة وإنما ما طبيعة ذلك الاعتماد؟ هل هو اعتماد أعمى غير ناضج ؟ أم إنه اعتماد قائم على موازنة الأمور والتقبل النقدى السليم الذى يراعى إمكانات الواقع وملاءمة معايير السلطة لهذا الواقع ؟ فليست معايير السلطة السيئة فى كل الحالات بطبيعة الحال! وليس كل شخص يخضع للسلطة فى بعض النواحى يعد تسلطياً" (عبد الستار إبراهيم، ١٩٧٨ م، ص ١٨) .

أما أدرنو وزملاؤه فقد انطلقوا فى علاجهم لميول التسلطية من مفهوم ضيق فقد ركزوا فى تحديدهم للمفهوم على تصور جزئى للتسلطية جعلها قاصرة على التعبير عن المضمون الأيديولوجى وبزاوية محددة من ذلك المضمون: وهى أيديولوجية اليمينى الفاشى، وما فيها من تمجيد للقوة والسلطة وذلك دون أن ينتبهوا إلى البناء المعرفى للشخصية التسلطية ! .

" فالاهتمام بالبناء المعرفى هو الذى يحدد طريقة الشخص المعرفية عند التعامل مع نظامه الإعتقادى".

(عبد الستار إبراهيم، ١٩٧٢م، ص ٧١ – ٧٢)

ويلاحظ أن أغلب التعريفات ترى أن الشخصية المتسلطة تحوى من العناصر ما يشير إلى وجود بناء معرفى لدى الفرد يتسم بالتصلب والانغلاق الذى يجعله يساير كل ما يصدر من الأعلى قوة ومكانة.

ولعل التعريف الذى اقترحه "عبد الستار إبراهيم" والذى يكاد يجمع وجهات النظر السابقة فى تعريف التسلطية كان بمثابة بلورة لهذا المفهوم حيث رأى أن التسلطية بناء مركب **يتألف من ثلاثة عناصر وهى :**

١- عناصر خاصة بالتفكير كالتصلب، والقطع والانغلاق .

٢- عناصر خاصة بالمعايير أو المعتقدات التى تحدد للفرد اتجاهاته إزاء أناس آخرين أو موضوعات أو رموز ويرى أن الشخص التسلطى يتبنى معتقداته ويتعلق بها وذلك لقيمتها الخاصة كمعايير ترضى حاجاته للقوة والسلطة .

٣- عناصر خاصة بطرق التصرف والسلوك نحو الآخرين أو المجتمع بشكل عام . وهو يرى أن هذه المعتقدات والمعايير التى يتبناها التسلطى تتفاعل فيما بينها وتظهر فى سلوك الفرد بطريقة استبدادية نحو الآخرين ، كما تؤدى إلى زيادة تصلبه الفكرى وجموده "

(عبد الستار إبراهيم، ١٩٨٤، ص ٢٧)

وهذا التعريف فيما يبدو أكثر شمولاً حيث يهتم بالجانب المعرفى (وذلك فيما يفكر الشخص فى معتقداته بطريقة متطرفة ، كما يهتم هذا المفهوم بالجانب الأيديولوجى (وذلك حينما يتبنى الفرد معتقدات استبدادية) وهذا بالإضافة إلى اهتمامه بجانب الممارسة (والذى يتمثل فى طريق التصرف مع الآخرين) ولذلك نرى أن هذا التعريف يتناسب مع الدراسة الحالية، وهنا تقاس تسلطية المعلم بالدرجة التى يحصل عليها فى مقياس التسلطية المستخدم فى هذه الدراسة والذى يطبق على الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم هذا المعلم .

ووفقاً لهذا التعريف نجد أن المدرس التسلطى دائماً يستخدم مع طلابه طرقاً تقليدية ولا يحب تغييرها، ويلجأ إلى فرض هذه الطرق دون

اعتبار لآراء الطلاب ويراها تتمشى مع معتقداته الخاصة وما اعتاد عليه في ممارسة مهنته ويتصرف مع طلابه ممارساً هذه الطرق .

ثانياً :- وجهات نظر بعض المفكرين التظريين عن التسلطية :

١- نظرية فروم فى التسلطية :

يرى "فروم" أن وجود الدوافع الماسوشية لدى الفرد يشير إلى الشخصية المتسلطة، وهو يرى أن فى السادية يستمتع الفرد بالتحكم فى غيره من الأشخاص مع استخدام القوة التدميرية، أما الشخص الماسوشي فهو يتوحد مع غيره ممن يتصف بالقوة الغاشمة، ويتعجب فروم من أن السادى يعتمد على موضوع ساديته وفى الوقت نفسه يجعله قريباً منه حتى يمارس ساديته وإحساسه بالقوة !! ويقول فروم: كيف يكون اعتماد الحاكم على المحكوم والقوى على الضعيف والأمر على المأمور ؟ وهو يفسر ذلك بأن مشاعر القوة والسيطرة عند السادى لا تجد الإشباع إلا إذا تحقق له موضوع آخر يمارس فيه ساديته ويشبع فيه دوافع القوة والسيطرة والتحكم. (From ,E. ,1947 , P. 420)

ويعتبر فروم الميول السادية – الماسوشية فى نظريته إحدى (ميكانزمات) الهرب من المشاعر غير المحتملة الناتجة عن شعوره بالوحدة، وهو يرى أن التسلطى يلجأ إلى المسايرة الآلية عند مواجهة الظروف الغامضة فيصبح شخصاً مسايراً لأفكار ومشاعر الغير .

(علاء كفافى، ١٩٧١ م ، ص ص ٢١ – ٢٣)

ومعنى ذلك أن المعلم التسلطى وفقاً لنظرية فروم يستمتع بمعاناة تلاميذه ويلجأ دائماً إلى تهديدهم ويتلذذ دائماً فى استخدام العقاب نحوهم وهو فى الوقت نفسه يخضع لمن هم أكثر منه قوة ويساير آرائهم مثل الموجه أو الناظر أو مدير المدرسة .

(٢) وجهة نظر ميرفى فى نشأة الخلق التسلطى :

اعتمد "ميرفى" على عملية التطبيع الاجتمـاعى Socialization فى تفسير الخلق التسلطى وهو يرى أن نمو الخلق التسلطى يمر بمجموعة من المراحل :-

١- عملية التوحد Identification

يشير مفهوم التوحد كما أوضحته نظرية التحليـل النفـسى إلـى العملية التى يتمثل فيها الطفل لصورة والديه حتى وهو يعطى لنفسه بعض صفات والديه، كما أنه ينسب إليهم بعض صفاته ، ويتـصرف باسـتمرار كأنه أحدهم، وتزداد عملية التوحد نتيجة لسلطة الأباء أمام الطفل وبالتـالى يعتمد الطفل على وجهات نظر الأباء ومعاييرهم ، وقد يصل حد الاعتماد هذا إلى مرحلة تشبث الطفل الزائد بمعتقدات الآبـاء ، وكلمـا أصـبحت طرائق الآباء مركزية ومعيارية أزداد التصلب واللاحراك الـذهنى لـدى الأطفال .

٢- مفهوم الذات باعتبارها صانعة القوانين

Self concept as low giver

لا يتوحد الفرد مع الآباء فى كل أدوارهم ويرى الجـشتلطيون أن هذا التوحد يرتبط بدور أو بآخر .. فلو أدرك الطفل دور الوالـد كـصانع للقوانين فإنه سوف يتمنى ذلك فى ذاته فيعتقد الطفل أنه يجـب أن ينـشى القوانين والمحرمات حتى يصبح أباً أو أما على وجه الحقيقة..

٣- حب الذات (النرجسية) Narcissism

تنشأ هذه العملية نتيجة لرغبة الطفل فى أن يرى ذاتـه موضـوع حب الوالدين ورضاهم وفى أن يشعر بالأمان والاطمئنان ولـذلك يـسعى الطفل حتى يحقق ذلك إلى أن يسلك ما هو متفق عليه داخل المنزل بأنـه صواب، ويتفق (ميرفى) مع (فروم) فى أن الطفل الذى يحتاج إلى الحب

والشعور بالأمان هو من أكثر الأطفال تسلطية ، وحينمـا يتمثـل الطفـل ويدمج القوانين داخل ذاته يهدف من ذلك إلى أن يرى ذاته محبوبـة مـن الوالدين.

٤-الاتجاه نحو القواعد :- Atitudes Towards Rules

قد تؤدى الحاجات النرجسية إلى اتجاه آخر أكثـر شـمولاً نحـو القواعد الاجتماعية، فقد تصبح هذه القواعد نتيجة لما مر به الطفـل فـى مراحل الطفولة غاية فى ذاتها، ويصبح إشباعها فضيلة ومخالفتها رذيلـة ومن يتبعها إنسان يستحق الثناء والحب ومن يخالفها هو إنسان متمـرد !! ويعد الفرد تسلطياً إذا اعتبر هذه القواعد أطراً مرجعية له ورضـى بهـا، وحينما تصبح جزءاً من بناء الفرد ، وتصبح حاجته إليها كحاجته للطعـام والشراب .

(Marphy,1947) وقد أشارت (برونزويك) إلى تميز الجو الأسرى لدى التسلطيين بالمجاراة المتصلبة - Rigidity Conformity والتأكيد على نظام يقوم توقع التعلم السريع للقواعد الخارجية المتصلبة التى قد تفوق قدرة الإدراك لدى الطفل، ويكون خضوع الأطفال لآبائهم نتيجة للخوف من الضغوط الخارجية؛ حيث تبدو المتطلبات الأخلاقية لهم محاصرة وغامضة وعلى العكس من ذلك فكلما كان قلق الأباء المساوتيين على مجاراة القواعد والالتزام بها أقل؛ ومن ثم كان تعبيرهم عن الحياة الوجدانية أكثر ثراء متبعين أساليب التوجيه والتأييد أكثر من أساليب الضغط والإدانة، الأمر الذى يجعل الطفل قادراً على العمل بعيداً عن مشكلاته الانفعالية.

(Frankel Brunswik , E. 1954 , PP. 236 - 237)

وتؤكد (برونزويك) أن هذا يدفع بالنضج الوجدانى خطوات إلـى الأمام كما يسمح بتكيف إجتماعى أرقى (Ibid p.2567)

ووفقاً لنظرية (ميرفى) فى تفسير الخلق التسلطى يتضح لنا أهمية طرق التربية التى يتبعها الوالدان على شخصية الأبناء، وتصبح شخصية الطفل شخصية اتكالية ضعيفة حينما يسرف الوالدان فى تثبيت ما تعارفا عليه من معايير جامدة ، ونتيجة لخوف الابن الشديد من الوالدين فهو يساير السلوك السائد معهم ويخضع لهم حتى يشعر بحبهم له ونتيجة لضعف إدراكه لعناصر البيئة التى يوجد فيها، فهو يساير والديه حتى ينجو من العقاب ويشعر بالأمان معهم. وفى إطار البيئة التعليمية وحينما لا يختلف المعلم فى سلوكه مع طلابه عن الأبوين التسلطيين من القمع وتجاهل استجاباتهم والسيطرة عليهم؛ تصبح شخصياتهم بعد ذلك خانعة خاضعة تساير الآخرين ولا تستطيع تحمل المسئوليات .

ثالثاً :- بعض المفاهيم المرتبطة بالتسلطية :

الكشف عن حقيقة العلاقة بين التسلطية وبعض المفاهيم التى كانت قريبة الصلة والتى ساهمت فى غموض هذا المفهوم .. نرى أن نبدأ بتوضيح ما تعنيه هذه المفاهيم وعلاقتها بمفهوم التسلطية؛ فلعل ذلك يساعدنا على استجلاء هذا المفهوم ومعرفة الأسباب التى دعت إلى الخلط بينه وبين غيره من المتغيرات فى كثير من الدراسات .

(١) العلاقة بين التسلطية والسلطة :

تعرف السلطة فى معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنها القوة الطبيعية أو الحق الشرعى فى إصدار الأوامر من القائد ، والتصرف فى المجتمع؛ حيث يصبح للقائد مركز اجتماعى وشرعى يقبله أعضاء الجماعة ويخضعون لكل قراراته وأوامره وتوجيهاته . أما من يفرض سلطته على الناس بالقوة ولا يستمدها من إرادة الشعب فهو يعد فى هذه الحالة مستبداً لأنه يسئ استعمال السلطة .

(أحمد ذكى بدوى ، ١٩٨٦ م ، ص ٣١)

وفى دائرة معارف علم النفس (١٩٧٥) تعرف السلطة بأنها مكانة الشخص فى العلاقة بين اثنين أو أكثر من الأشخاص الذين أجازوا لــه أن يهيمن على آراء الآخرين فى علاقته معهم داخــل الجماعــة ، ويكــون الأشخاص سلطة مخولة رسمية أو غير رسمية وذلك لخبرتهم فى مجــال من المجالات التى تهم الجماعة ودورهم المؤثر فيها وبالتالى تكون لــديهم سلطة بقدر ما يفيدون فى إمكان إظهار القدرة على إشباع حاجات أعضاء الجماعة الآخرين، والسلطة دائمــاً متــصلة بــالقوة الاجتماعيــة لــدى الأشخاص. (Eysenk , H.J., Arnold W. , 1975 P. 103)

ويوضح لنا (فروم) الفرق بين السلطة والتسلطية حينما يميز بــين نوعين من السلطة السلطة الرشيدة Rationl Authority والسلطة المثبطة Inhibiting Authority ويضرب لنا مثلاً للنوع الأول بالعلاقــة بــين المعلم وتلميذه بأنها علاقة تهدف إلى تقليل البعد النفسى بينهمــا؛ ليــصبح اتجاه المصلحة واحداً، ثم يضرب لنا مثلاً بالعلاقة بين السيد والعبد حيــث يصبح هدف العلاقة زيادة التباعد النفسى بينهما وبالتالى يتضارب اتجــاه المصلحة فى السلطة المثبطة، وعلى الرغم من أن العلاقــة بــين المعلــم وتلميذه علاقة سلطة إلا أنها ليست علاقة تسلطية، وإن كان من الممكن أن تتحول إلى علاقة تسلطية، ونجد أن السلطة الرشيدة تحل نفسها بالتــدريج محل السلطة المثبطة كلما حدث تقارب بين المعلم والتلميذ، وبالتالى نجــد أن الود والحب يسود فى حالة السلطة الرشيدة وعلى العكس من ذلك يسود الكره والعداء فى حالة السلطة المثبطة وترتبط التسلطية بالسلطة المثبطة، وذلك حينما تفرض معايير الأبوين والكبار على التلاميذ حتى تصبح تلــك المعايير إطاراً مرجعياً مغلقاً يسير سلوك التلاميذ وتفكيرهم حتى النهاية !! وهذا ما أطلق عليه (ميرفى) " باللاحراك الذهنى "أو" التــصلب " فــبعض

المعايير التى تلقن للطفل والتى قد لا تصلح إلا لوقت معين تـصبح عنـد الطفل التسلطى معايير جامدة متعسفة تعمم على سائر المواقف.

(From m, E1 947 , P.P 413 - 415)

والتسلطية لا تعنى الاعتماد على السلطة على الإطلاق والعلاقـة بين التسلطية والسلطة ليست علاقة اقتران ، فمـن الممكـن أن يـستخدم الإنسان السلطة دون أن يكون متسلطاً كما قد يكون الفرد متسلطاً دون أن يستخدم السلطة . (علاء كفافى، ١٩٧٠، ص ٣٣)

كما يرى "ميرفى" أن التسلطية ليست هى الاعتماد علـى الـسلطة إذ أن الاعتماد على السلطة فى كثير من الأحيان يكون اعتمادا ناقداً واعياً لتحقيق وظائف حيوية، على حين أن الاعتمـاد الأعمـى علـى الـسلطة هو الذى يدخل فى زمرة الأعراض التسلطية . وهـو يـرى أن الـسلطة المتزمنة بما لديها من قيم ومعايير يتم تحديدها بطريقـة متـصلبة يـشعر الطفل إزاءها بالضعف وهى أساس نشأة الخلق التسلطى .

(Murphy , G 1947 , P. 237)

وقد عرّف "روكتيشى" السلطة بأنها: أى مصدر نلجأ إليها للحصول على معرفة معينة أو التحقق من معلومات حصلناها عن أى جانـب مـن جوانب العلم. ويقول روكتيشى: إننا جميعاً نلجأ إلى سلطة معينة لنرضـى حاجاتنا إلى المعرفة والتحقق من الوسائل التى تشبع الحاجات الأخـرى . وينقد روكتيشى القول الشائع بأن التسلطية ترتبط فى جذورها بالاعتمـاد على السلطة ، بينما تعتمد اللاتسلطية على رفض السلطة والاعتماد علـى العقل وهو يرى أنه من الصعب أن تعتمد على العقل فقط فى حياتنـا دون الاعتماد على سلطة ما، فالقائد والمعلم والمعالج لابد لهـم مـن ممارسـة أعمالهم فى علاقات تتضمن السلطة ، والمهم هو ليس مقدار الاعتماد على

السلطة وإنما طبيعة ذلك الاعتماد هل هو اعتماد حر أو اعتماد أعمى مقيد وهو جوهر التسلطية . (Rokcach , 1961 , P. 234)

ومن هذا نخلص إلى أنه فى السلطة يصبح هناك قائد شرعى يخضع له أفراد الجماعة وتكون قوته مستمدة من إرادة ، الجماعة بينما تصبح هذه السلطة تسلطية إذا قام القائد بفرض سلطته بالقوة دون مراعاة لإرادة الجماعة، كما ندرك أن السلطة دائماً متصلة بالقوة الاجتماعية لدى الأشخاص، ولابد من وجود السلطة فى العلاقات الاجتماعية، وإنه إن حدث تقارب بين القائد وأعضاء الجماعة فى أى مجال من مجالات الحياة ازداد التفاهم والود بينهم، وعلى العكس إذا أصبح القائد بعيداً عن أعضاء الجماعة فى كل ما يصدره من أوامر وتوجيهات ازداد التباعد النفسى وقل التعاون وربما أصبح العداء والامتعاض من أعضاء الجماعة نحو القائد هو الاتجاه السائد، ولذلك يجب أن تكون سلطة المعلم سلطة عاقلة، فلا يفرض أراءه على طلابه أو يستخدم العقاب كوسيلة للتأديب وذلك حتى يستطيع أن يكسب حب طلابه له ويصبح الموقف التعليمى مثمراً فى النهاية .

وربما ينبهنا هذا إلى أنه من واجب المعلم أن يشعر كل طالب بمكانته وأهميته، وأن يشاركه السعى لتحقيق الأهداف التعليمية داخل جماعة الفصل، وأن يقترب من طلابه اقتراب الأب لأبنائه، ولا يشعرهم بوجود فوارق تفرضها طبيعة مهنته، وأن يدع الفرصة لكل منهم للتعبير عن ذاته، وأن يعرف كل تلميذ أن مصلحة الجماعة تتطلب مشاركة الجميع، والمعلم وهو يسعى إلى هذا يحافظ على مكانته كصاحب سلطة يوجه ويدعم السلوك المرغوب ويشجع دون تصلب فى الرأى وإذا سعى المعلم جاهداً لتحقيق ذلك سوف يكون له مردود على إفراز شخصيات تتمتع بالصحة النفسية السليمة .

(٢) العلاقة بين التسلطية والتعصب :

يعرف التعصب Prejudice فى معجم علم النفس والطب النفسى بأنه "فرط من الحماس" لفكرة أو قضية أو شخص قد يؤدى إلى الإضرار بصاحبها أو بالآخرين، وقد يكون عرضاً لمرض البارانويا والفصام البارانوي، وهذا الغلو فى التعلق بفكرة أو قضية أو شخص لا يدع مجالاً للتسامح ويصاحبه ضيق أفق وبعد عن التعقل .

(جابر عبد الحميد، وعلاء كفافى، ج٣، ١٩٩٠، ص ١٢٥٩)

أمّا التعصب العنصرى Race prejudice فهو عبارة عن أحكام مسبقة وغير عقلانية تصف الأفراد والجماعات دائماً بالنقائص والعيوب .

(جابر عبد الحميد، وعلاء كفافى، ١٩٩٥،ج٧، ص ٣١٤٨)

ويتفق كثير من الباحثين على العلاقة بين التسلطية والتعصب حيث إن سمات الشخصية التسلطية هى أكثر ما يميز الأشخاص شديدى التعصب .

ففى حديث (أيزنك) عن التعصب يرى أنه لا يمكن النظر إلى التعصب على أنه نمط مستقل من أنماط الشخصية ، بل يرتبط ببناء أشمل فى الشخصية وينتمى إلى مجموعة أشمل من المعتقدات والآراء والاتجاهات هى المحافظة التسلطية، كما يرى (أيزنك) أن الاتجاهات التعصبية ليست فى حد ذاتها إلا جزءاً من مجموعة من العوامل التى يطلق عليها الاتجاهات الفاشية أو التسلطية .

(Esynek , H. J. , 1963 , 263)

وكان (أدرنو) (وزملاؤه) أول من درسوا تلك العلاقة عند دراستهم للارتباطات بين التسلطية كما يقيسها مقياس (F)، وبين التعصب أو التمركز حول الجماعة الداخلية كما يقيسها مقياس (E) نسبة إلى مصطلح Ethnolentrism وحيث كان مقياس (F) متمركزاً أساساً على

الأيدلوجية الفاشية وكان الاستنتاج الذى توصلوا إليه أن التعصب عملية تسلطية . (Adorno et.al , 1950 , P.P. 262-265)

وفى دراسة (لبيتى جرو) Bety Gro حاولت فيها دراسة علاقة التسلطية بالتعصب في عدد من الولايات الشمالية والولايات الجنوبية ، وكان من نتائج هذه الدراسة ارتباط تقديرات مقياس (F) مع تقديرات مقياس التعصب ضد الزنوج ارتباطاً موجباً له دلالة إحصائية .

(Mc. Candless B.R., 1961)

وقد وجد (روكتيشى) أن التعصب عبارة عن سمة عامة فى الشخصية وليس مظهراً موقفياً يظهر فى تمجيد الجماعة الداخلية وإدانة الجماعة الخارجية. فزيادة الميل إلى رفض الزنوج يصاحبها زيادة رفض البيض زيادة إدانة الجماعة الخارجية يصحبها وزيادة إدانة الجماعة الداخلية. وهذا يشير فى الواقع إلى أن التعصب ليس رد فعل لمظاهر سلوكية تصدر عن الأقليات التى يتعصب ضدها الشخص ، وبالتالى تتضح لنا العلاقة بين التسلطية والتعصب فيجب أن نتعامل مع التسلطية من حيث أنه عملية تقوم كوظيفة لسمات أخرى هى نفس السمات الموجودة فى التركيب البنائى للتعصب، ويصبح من الخطأ أن نتعامل مع التسلطية على أنها قياس غير مباشر للتعصب، أو لأنها عبارة عن ميول عميقة كامنة وراء مجموعة المظاهر السلوكية التعصبية .

(عبد الستار إبراهيم، ١٩٧٢ م، ص ٧١ – ٧٢)

كما توصل (محمود جمعه) (١٩٩٨ م) إلى وجود علاقة دالة موجبة بين التعصب واتجاه التسلط فى التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء ، وأن المرتفعين فى درجة التعصب علاقتهم سلبية ومضطربة مع الآخرين قوامها النقد والنفور والابتعاد، كما أن نظرتهم للبيئة سلبية قوامها الاستسلام، وعدم القدرة على مواجهة المشكلات والاستسلام لها وهم

يتسمون بضيق الأفق (الحكم المسبق، التصلب، الجمود فى التفكير) وعدم تقبل الأفكار التى تختلف عن أفكارهم ، كما توصل إلى أن المنخفضين فى درجة التعصب علاقاتهم مع الآخرين إيجابية قوامها الثقة والاحترام والحب والتعاون ، أما نظرتهم إلى البيئة فهى إيجابية قوامها الموضوعية وكانوا أكثر إيجابية فى حل المشكلات والتصدى لها .

(محمود جمعه ، ١٩٩٨ ص ص ١١١ - ١٢٥)

كما تناولت دراسة (بيتى أرون) (Betty Aron, 1950) الكشف عن خصائص المرتفعين والمنخفضين فى درجة التعصب باستخدام اختبار تفهم الموضوع (TAT) وتوصلت إلى تميز المنخفضين فى درجة التعصب بأن علاقاتهم إيجابية بالآخرين ويتسامى العدوان عندهم فى الأنشطة المقيدة، أما المرتفعين فى درجة التعصب فلديهم عدوان يتضح فى التهور والاندفاع وهم دائماً معتمدون ومسايرون لصور السلطة مما يشير إلى سلبيتهم فى حل مشكلاتهم والصورة الوالدية عندهم يسيطر عليها التسلط الوالدى .

(Adorno et.al , 1950 ,P.P. 489 - 544)

وكما توصل عبد الستار (١٩٨٤) إلى ارتفاع الإناث على الذكور فى التسلطية توصلت سلوى عبد الباقى (١٩٩٢) إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فى التعصب .

(سلوى عبد الباقى، ١٩٩٢ م، ص ص ٢٠٣ - ٢٢٨)

ولعل ما أكدته الدراسات السابقة من وجود علاقة بين التسلطية والتعصب يؤكد ما اعتمد عليه. (أدرنو وزملاؤه) نتيجة أبحاثهم عن التسلطية أن المتسلط يتميز بدرجة مرتفعة من التعصب . إلا أن هذه النتيجة قد اختلفت باختلاف البيئات الثقافية. ويبدو أن هذا التعصب (تعصب مرضى) ترجع جذوره إلى ما تشربته الشخصية فى الماضى من

إحباطات وصراعات ورغبات عدوانية قد تكون نتيجة لتنشئة الاجتماعية فى المنزل، أو المدرسة وقد تكون نتيجة (لأيديولوجية) المجتمع .

وتظهر ردود الأفعال عند التسلطين والمتعصبين فى صورة عقابية خارجية، وهم يميلون إلى إزاحة عدوانهم نحو الضعفاء؛ حيث يعتبرونهم أهدافاً مأمونة للعقاب وتمثل كبش الفداء؛ وهو ما لا نجده لدى غير المتعصبين وغير المتسلطين، ونخلص من ذلك إلى خطورة التسلطية لما يكون عليه الأشخاص المتسلطون من تعصب لأفكارهم وآرائهم ، ومن ثم يجب على المعلم أن يسعى بكل الطرق لتخريج جيل مبدع يستطيع أن يتحمل المسئولية ويقود الآخرين، ولذلك يجب أن نهتم بالنظام التربوى فى المدارس، وأن نتيح للطلاب كل فرص النمو السوى، وأن نعمل على حل المشاكل التى تواجههم فى مختلف فرص الحياة ولا نعمل على عرقلة إمكاناتهم حتى لا يتخرج لنا جيل متعصب من الأبناء .

إن السبيل المثلى لتقليل التسلطية فى المدارس، وبالتالى الحد من التعصب هو مزيد من إتاحة فرص التربية والتعليم وفق مناهج سهلة وقد نقترب من الصواب إذا افترضنا أن الطالب حتى لو نشأ فى بيئة متعصبة يمكن بانتمائه إلى جماعة المدرسة تقليل هذا التعصب فى وجود معلم سوى ونظام مدرسى يمكن أن يتيح فرص النمو التربوى السليم للتلاميذ، وبالتالى تتأصل عرى الصداقة بين الطالب والبيئة المدرسية بمن فيها وتقل تسلطية المعلمين وطلابهم .

(٣) المسايرة ومدى ارتباطها بالتسلطية :

المسايرة أسلوب من الأساليب التى تظهر فى شكل ميل عام لدى الفرد لمجاراة ضغط الجماعة .

(Vernon , L.A. & Levine , J. M. , 1968)

وهى بتعريف (روكتيشى) (١٩٦١) حالة عقلية يـرتهن وجودهـا بأنواع خاصة من الضغط الاجتماعى، وأحياناً تكون حاله دائمة ثابتة فـى بناء الشخصية، تتسم بالانغلاق الذهنى تنظمها طبيعـة بعـض العلاقـات الخاصة بين الشخص والسلطة، سواء كانت سلطة فردية أو جماعية، وقـد تكون حالة وقتية رهينة بممارسة ألوان معينة من الضغوط. ويقترب هـذا مع ما أشار إليه "حسن على" من أن المجاراة تتضمن تغييراً فى السلوك أو المعتقد نحو الجماعة، وذلك نتيجة لضغط فعلى أو متخيل من الجماعة أما إذا كان الشخص يتفق مع الجماعة ويتطابق معها دون ضغط فلا يعنى هذا مجاراة. (حسن على ، ١٩٩٨ م ، ص ١٩)

ويشير "محمود عكاشة" إلى ما توصلت إليه دراسات "كرتـشفيلد" من أن الشخص المستقل يختلف عن الشخص المساير؛ فهو أكثر كفاءة من الناحية العقلية وأكثر نضجاً وثقه بنفسه، ولا يتساوى مع الشخص المساير فى درجة التصلب الفكرى ، وينمط المسايرون اتجاهاتهم وسلوكياتهم وفق اتجاهات وسـلوكيات الوالـدين بينمـا يتـصف المـستقلون بالواقعيـة والموضوعية والقدرة على إدراك جوانب القوة والضعف فى شخـصيات الوالدين، ويتصف المسايرون بأنهم أكثر تقيداً فى اتجاهاتهم نحـو تربيـة الأطفال، على حين كان المستقلون أكثر تسامياً، ويخلص "عكاشه" من ذلك إلى أن خصائص الشخصية التى تحمل على المسايرة قريبة الـشبه جـداً بتلك الخصائص التى تجعل شخصية تسلطية . وجوهر المسايرة هو النزاع بين القوى الداخلية عند الفرد وضغوط الجماعة وعندما يخضع الفرد لتلك الضغوط ، فإن ما يميز سلوكه هو المسايرة .

كما يفرق بين المسايرة المفرطة والمسايرة النفعية ، فهو يرى أن الفرد فى النمط الأول يستسلم كلية بذاته للجماعة ولا يمارس مـا يخالفهـا ويتمسك بعقائدها ويتبنى اتجاهاتها بتعصب مفْرط، أما النمط الثانى وهـو

المسايرة النفعية وفيها يصف الفرد بأنه يتفق مع الجماعة ظاهرياً ويختلف معها داخلياً وهى مسايرة مؤقتة غير مستقرة .

(محمود عكاشه ، ١٩٩٥ م ، ص ص ١٠٨ - ١١٠)

وقد انتهى كل من " بليك وموتـــون " Blake & Moton مـــن دراستهم أن الأفراد يصبحون أكثر قابلية للمسايرة فى الحالات الآتية :-

١-حينما يفقد الفرد ثقته بنفسه ويصبح قابلاً لتأثير الآخرين ونفوذهم .

٢-حينما يصبح موضوع المسايرة مجرداً ليست له جذور فـــى خبـــرات الأفراد الحسية.

٣-حينما يكونون فى موقف التعبير عـــن إرادة اجتماعيـــة أو اتجاهـــات (أيديولوجية) .

ويرى (بليك وموتون) Blake & mouton (١٩٦١) أن مـــن أهم العوامل التى تجعل الفرد مسايراً للجماعـــة الخنـــوع ، وعـــدم الثقـــة بالنفس، قلة الذكاء ، نقص الأصالة ، الخلق التسلطى .

(Blake , R.A. & Mouton , P. 19)

ويذكر "عبد الستار إبراهيم" (١٩٧٩) أن الإنسان المساير يكـــون أكثر ميلاً للامتثالية فى الأداء ، وأكثر تسلطاً وتسطلية وباحثاً عن الأمـــان والتقبل فيغلق على نفسه أى خبره جديدة وقد يتجنب الإبداع لما فيـــه مـــن قدرة على التحدى، ولكن الأمر بالنسبة لغير المسايرين ليس على العكـــس تماماً .

كما أثبتت دراسة "إيفان وهومر" ١٩٦٧ Ivan & Homer وجود علاقة إيجابية ذات دلالة بين التسلطية والمسايرة. فقد اتضح أن الحكم على معقولية المواقف يتأثر بالمصدر الذى يستمد منه المعلومـــات أو المعرفـــة التى تساعد على إصدار الحكم من مركز وسلطة .

(Homer , J. & Ivan 1968)

ومما تقدم لنا من دراسات تتضح إيجابية العلاقة ودلالاتها بين المتغيرين، وبذلك يبدو لنا أن المسايرة جانب من جوانب التسلطية وكما تؤكد لنا نظرية التعلم الاجتماعى فى تفسيرها أن الوالدين التسلطيين يسايران مستويات السلوك السائد فى الجماعة، ويوجهان النقد بشدة لكل من يخرج على معاير الجماعة وعلى المعلم أن لا يقيد طلابه بنظم صارمة وأن لا يستخدم معهم الضغط لمسايرة هذه النظم لابد أن يسعى إلى تنمية روح الاستقلال ، وأن يدربهم على النظر إلى الأمور بتعقل والتفكير الموضوعى لحل كل المشاكل التى تواجههم وأن يزنو الأمور بميزان العقل دون مسايرة عمياء، وأن ينمى فيهم الشعور بالثقة بالنفس وأن يشجعهم على الإبداع والتجديد؛ بأن يقدم لهم من المشاكل ما يتطلب أعمالاً للعقل ومرونة التفكير حتى ينشأ كل منهم معتمداً على نفسه مسايراً ما يراه نافعاً له وللمصلحة العامة ويرفض كل ما يتعارض مع القواعد والنظم وبالتالى يصبح الطلاب أقل تسلطية وأكثر استقلالاً .

(٤) التسلطية والتصلب وعدم القدرة على تحمل الغموض :

يعرف مصطفى سويف (١٩٧٨) التصلب Rigidity بأنه "تلك السمة التى تكشف عن نفسها فى مدى السهولة أو الصعوبة التى يلقاها الشخص فى إحداث تغييرات فى مجرى سلوكه فى الاتجاه المناسب وفى الوقت المناسب. "وهو يرى أنه يعد يمتد بين قطبين ويبدأ بالتصلب فى أعلى درجاته؛ حيث يتعذر على الشخص إحداث التغيير المطلوب ويقابله فى الطرف الآخر المرونة Flexibility وهنا يستطيع الشخص إحداث التغيير المطلوب، دون أدنى مشقه .

(مصطفى سويف ، ١٩٧٨ م ، ص ٢١٤)

والمضمون السلوكى للتصلب يشير إلى افتقار الفرد لأساليب السلوك التى يستطيع بها مواجهة المواقف المختلفة، وعدم مقدرته على

التعامل مع عناصر البيئة والعجز عن تأجيل الرغبات أو تحمل التــوترات الناتجة عن التصلب والغموض .

(جابر عبد الحميد، علاء كفافى، ج٧، ١٩٩٥ م، ص ٣٣٠٦)

وتشير مرونة الفرد فى المواقف المختلفة إلى السلوك الناضج . أما من يبدى تصلباً فى مختلف المواقف فهو شخص متــوتر غيــر ســوى ، ويرى "ليفين" أن عدم قابلية الشخصية والسلوك للمرونة يقابلان بارتفـــاع مستوى التوتر. (مصطفى سويف، ١٩٦٧م ،ص ٨ - ١٠)

وعن العلاقة بين التسلطية والتصلب استنتج "روكيتــشى" ١٩٧٠ من تجاربه أن التسلطية شكل من أشكال التصلب العقلــى؛ لأن التــسلطى يعجز عن التعامل مع النظم العقلية الجديدة ويعجز عن تنظيم أفكاره مــن جديد لتتلاءم مع الموقف أو المشكلة. (عبد الستار، ١٩٨٤، ص ١١١)

وقد أوضح (إيزنك) أنه بتطبيق اختبارات التصلب على مجموعات من المتعصبين والتسلطيين اتضح أن من يحصلون على درجات مرتفعـــة على مقاييس التسلطية والتعصب يحصلون أيضاً على درجة مرتفعة فـــى التصلب . (Eysenck , H.J. , 1963 , P. 280)

"ويترتب على وجود سمة عدم تحمل الغموض ميل الشخص إلى التطرف فى الاعتقاد والرأى، وتفضيله ما هو مألوف ومتماثل ومحدد ومنتظم وميله إلى الحلول القاطعة "

(زين العابدين وآخرون ، ١٩٩٣م، ١٨٩)

والنفور من الغموض كما ترى "برونزويك" Brunswik يعبر عن نمط من الشخصية يتميز صاحبه بالتوتر والميل إلى التعامل مع الأشــياء الموجودة فى الواقع وفقاً لثنائيات قاطعة فهى إما بيضاء أو سوداء، وكذلك الأشخاص ، إما أن يكونوا معنا أو ضدنا وذلك نتيجة عن عجزه فى تحمل التوتر الذى يفرضه عليه الواقع، ومن ثم فالشخص المتوتر نتيجة عجــزه

فى أن يدرك التعقيد الموجود وتنوعاته المتعددة فى الواقع يلجأ إلى وضعها فى صورة ثنائيات متقابلة متصلبة .

(عبد الستار إبراهيم ، ١٩٨٤ م ، ص ١١٢)

كما درس (ميلون) (Milon 1957) العلاقة بين التسلطية وكلاً من التصلب وعدم القدرة على تحمل الغموض وتوصل إلى أن هناك علاقة إيجابية بين التسلطية وعدم القدرة على تحمل الغموض ، لها دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، ووجدت علاقة دالة بين التسلطية والتصلب .

(Milon , 1957)

ويشير "عبد الستار" أن مرتفعى التسلطية أظهروا تمسكاً شديداً بالقيم والمعتقدات بطريقة جزمية عند إجراء مقابلات علاجية معهم، كما اتضح أن التصلب متغير يميز الخلق التسلطى. فالتطرف فى الأحكام والنمطية والمعتقدات الثابتة سمات تعبر عن التصلب وتلعب دوراً فى المضمون التسلطى متمثلاً فى العدوان والخضوع التسلطيين والتقليدية .

(عبد الستار إبراهيم ، ١٩٦٨ م ، ص ١٩ - ٦٦)

ومما تجدر ملاحظته فى هذا السياق أن المعلم المتصلب لا يقبل تغيير طريقته فى التدريس. وطريقته مجدبة ، وهو دائم التكرار لطرق تقليدية يتمسك بها ولا يحب أن يحيد عنها دائماً وبالتالى يقف عقبة أمام أى فرصة للتجديد، كما لا يستطيع التصرف فى مختلف المواقف التى تتطلب منه المرونة العقلية اللازمة للتعامل؛ فسلوكه دائماً سلوك غير ناضج يوحى بعدم الثقة بالنفس ويركن دائماً إلى تطبيق ما اعتاد عليه، وهو أيضاً يصعب عليه التكيف مع طلبة فى المواقف التى يشعر فيها بالإحباط، فهو لا يستطيع أن يعبر عما يريد مع طلابه وليست لديه القدرة على تنظيم أفكاره لمواجهة المواقف الجديدة . وهذا المعلم نراه يلجأ إلى أسهل الحلول ويبتعد عن التفكير بتعقل يتطلب منه التريث والمقارنة بين الحلول

المختلفة، وما دام لا يقبل الغموض فهو ليس لديه استعداد لأن يتناقش مع طلابه في موضوعات المنهج أوفى الأنشطة المتنوعة المرتبطة بالمنهج، وهو في نفس الوقت يرى من وجهة نظره أن هذا نوع من التعقيد قد يضعه في موقف حرج؛ لأنه سيعجز عن إدراك هذا التعقيد وبالتالي سوف يزداد توتره، ولذلك فهو لا يقبل من البداية الدخول في هذا الموقف. وبهذه السمات يصبح المعلم خاضعاً للسلطة والنظام السائد في داخل المدرسة ويسايره بطريقة نمطية وينظر إلى طلابه ليسلكوا مثله ومن يحيد عن ذلك سوف يوجه إليه عدوانه؛ لأنه متمسك بما يراه وأي مخالفة من طلابه يمثل تهديداً لموقف المعلم وبالتالي يشترك مع المعلم التسلطي ولا تنتظر أن يحقق الصحة النفسية لمن يقوم بإعدادهم من الطلاب داخل المدرسة؛ لأنه لا يواجه الحياة بالمرونة الكافية التي تجعله يتلاءم مع متطلبات بيئته الاجتماعية .

(٥) التسلطية الوظائف العقلية :

كان تركيز بعض الباحثين على دراسة علاقة التسلطية بالذكاء كوظيفة من الوظائف العقلية، وكذلك اهتم البعض الآخر بدراسة المشاكل العقلية لدى المتعصبين وغير المتعصبين، وكذلك دراسة مستوى الأداء وعلاقته بالتسلطية وسوف يتضح لنا في السطور التالية أن متغير الوظائف العقلية يرتبط بالتسلطية .

فقد درس (كثنر 1958) المشاكل العقلية لدى الأطفال باستخدام طرق المقابلة ليتأكد مما إذا كانت التسلطية لدى هؤلاء الأطفال تتضح في سلوك التعصب، وهل تختلف درجة التسلطية بين المتعصبين وغير المتعصبين من الأطفال، وقام الباحث بتطبيق اختبار تكوين المفاهيم كاختبار القدرة العقلية على المفحوصين، وأشارت النتائج إلى أن مجموعة الأطفال غير المتسلطين أدت الاختبار بصورة أفضل من مجموعة

المتسلطين، كما كان المتسلطون ينزعون إلى ان يكونوا أقل كفاية في تكوين المفاهيم الصحيحة بينما يميل الأطفال الأقل تسلطاً إلى تنمية مفاهيم مناسبة، وبمعنى آخر فإن التسلطية لدى هؤلاء الأطفال ترتبط ارتباطاً سالباً بالتفكير الاستقرائى.

كما قام "كثنر" بتطبيق اختبار للتفكير الاستدلالى على مفحوصية تحتوى على نصفين أحدهما يتضمن إجابات من قبيل الأحاجى والألغاز، والآخر يتضمن فقرات من قضايا المنطق الشكلى، وتوصل الباحث إلى أن نتائج المجموعتين قد تشابهت فى القدرة على حل مشكلات المنطق الشكلى واتضح أيضاً أن درجة أداء الأطفال المتسلطين أضعف من الأطفال غير المتسلطين بالنسبة لفقرات الأحاجى والإلغاز وكان الفرق دالاً إحصائياً وعليه يمكن أن تكون الشخصية المتسلطة متصلبه أيضاً.

(Kuthner , B , 1958 P. P. 20 - 35)

وأوضحت دراسات أخرى وجود علاقة سالبة بين التسلطية والذكاء، بمعنى أن المتسلطين أقل ذكاء من غيرهم، وأن الأفراد الأذكياء أقل تعرضاً للأعراض التسلطية (Livenson,1950) كما توصل (كريستى) ١٩٥٨ إلى وجود علاقة بين درجة التعليم وعدد سنوات الدراسة والتسلطية بدلالة إحصائية عالية ؛ فكلما ارتفع مستوى التعليم انخفضت درجة التسلطية والعكس صحيح .

(Christie , R Havel , 1958 P. 143 - 159)

وعلى ذلك من الجائز أن نقول إن المعلم التسلطي؛ لأنه أقل ذكاء نراه يعجز عن التصرف فى المواقف الصعبة وقد لا يستطيع التحكم فى طلابه واكتساب الوقت المخصص للدرس فى جذب انتباههم نحو الموضوع لتحقيق أهدافه ، وقد لا يستطيع حل المشاكل التى تواجهه دلخل بيئة الفصل أو فهم سلوك الطلاب المشاكسين، وقد لا يدرك الهدف من

توجيه أسئلة من بعض طلابه، هل لتضييع الوقت أما لمحاولة اختبار المعلم أم الهدف منها محاولة الفهم؟ كما ان قلة ذكائه تجعله لقمه سائغة فى يد الطلاب؛ فقد يلجئون إلى التمثيل أحياناً للاستئذان أو إعطاء حجج باطلة لنسيان الواجبات أو الأدوات .

رابعاً :- الأساليب المعرفية:

يعرف "وتكن" (١٩٧٦) "Witkin " الأساليب المعرفية بأنها الطرق المميزة لأداء الأنشطة الإدراكية والعقلية، وهى تتميز بالثبات والعمومية، وهى تعنى الطريقة المميزة التى تصاحب الفرد فى معظم المواقف . (Witken , H.A. , 1986 , P. 38 - 72)

بينما يرى "جيلفورد" أن الأساليب المعرفية تتسم بالعمومية بمعنى أنها تنسحب على القدرات المعرفية فى نموذجه . كما تنسحب على المحتوى والنواتج، ويعتبرها (جيلفورد) سمات عالية ، وتوجد فى كثير من العمليات، وهى سبب الفروق بين الأفراد فى كثير من المتغيرات المعرفية والإدراكية فى الشخصية .

(Guilford, J.F., 1980, P. 715 - 735)

وتتميز الأساليب المعرفية بالثبات النسبى وبالتالى يمكن الاعتماد عليها فى عملية التوجيه النفسى على المدى البعيد، وهى أداة فعالة فى تفسير السلوك الإنسانى فى مواقف مختلفة .

ومن الأساليب المعرفية المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية أسلوب الدوجماطية – الانغلاق الذهنى الذى يميز التسلطى عن غير التسلطى .

(أ) نشأة مفهوم الدوجماطية :

تناولت الفلسفة منذ القرن الثامن عشر مفهوم الدوجماطية للإشارة إلى وجهة النظر المتزمتة نحو أى مذهب وذلك دون قبول لأى مناقشة،

ويرجع الفضل إلى الفيلسوف الألمانى "كانط" Kant عندما أطلق مصطلح الدوجماطية لوصف أية قضية أو مذهب فلسفى لــم يمهــد لــه بدراســة المقومات التى يستند إليها أو بدراسة مدى صدق هذه المقومــات (أحمــد عمر روبى، ١٩٨٩ م، ص ٣٢٤) ولذا أصبحت الدوجماطية من وجهــة نظر الفلسفة ادعاءات للعقل النظرى الذى لا يستند إلى تجربة ولا تعــرف كيف تضع لنفسها حدوداً تقف عنــدها وعلــى ذلــك نجــد أن الــشخص الدوجماطى مؤمن أيماناً مطلقاً بصدق آرائه وبأن كل ما عداها وهم باطل، وهو متزمت متعصب منغلق إلا على معتقداته، وغير مــؤمن إلا بــصحة آرائه وهو يؤمن بها إيماناً أعمى دون أن يقيم الدليل الكافى على ما يؤمن به ويؤكد دائماً إنها وحدها هى التى تمثــل الحقيقــة . (يحيــى هويــدى، ١٩٨٤، ص ١٢١)

وقد انتقل المفهوم بعد ذلك إلى ميدان علم النفس ، ولقد أســهمت مجموعة الدراسات التى قام بها (روكيتشى) عن الدوجماطية ١٩٥٢ إلــى استجلاء مفهوم الدوجماتيه حتى أصبح مفهوماً يميز التسلطيه العامة كمــا نالت أيضاً اهتماماً كبيراً من للباحثين فى المجال السيكلوجى فركز علــى علاقة الدوجماطية ببعض للمتغيرات النفسية .

(ب) الدوجماطية من وجهة نظر (روكيتشى) كأسلوب معرفى :

تبلورت نظرية "روكتيشى" فى التسلطية من خلال مجموعــة مــن المفاهيم التى تضمنها بحث الشخصية التسلطية، فنجد أن (أدرنو وزملاءه) فى مفهومهم عن التسلطية قد اعتمدوا على مضمون التسلطية وليس بنائها، ولكن التسلطى من وجهة نظر روكيتشى يمكن تمييزه عن غير التــسلطى بناء على طريقة اعتناقه لأفكاره وأسلوب تعامله مع الآخرين بناءاً علــى تلك الأفكار ولا يمكن أن نميز التسلطى بمضمون أفكاره، وقــد تــضمن مقياس الدوجماطية من الأبعاد وما يقيس ذلك البناء المعرفــى، ولا يعنــى

ذلك إهمال الجانب (الأيديولوجى) وإنما الاهتمام بالبناء والمضمون معاً يكون لنا الصورة الكاملة للظاهرة .

(روكتيشى ، ١٩٥٤ م ، (Rokeach , 1954 P. 204)

وخلصت دراسات (روكيتشى) إلى أن طريقة تناول الفرد واعتناقه للمعتقدات هما اللذان يحددان لنا ما إذا كان الفرد تسلطياً أم غير تسلطى، وأن التسلطية لا تحدد موقف الفرد من الجماعات الخارجية بقدر ما يحدد مدى تشابه المعتقدات بين الجماعات التى ينتمى إليها الفرد وتلك الجماعات.

والجمود العقائدى (الدوجماطية) عند (روكيتشى) تشير إلى أسلوب للعقل يتسم بالتفكير الجامد وتمتد فى الشخصية على "متصل" Continum أحد طرفيه يمثل النسق الإعتقادى المفتوح Open Berief system والطرف الأخر يمثل النسق الاعتقادى المغلق ويعنى النظام الاعتقادى المغلق التشبث المتصلب بالمعتقدات الخاصة والتشدد مع أصحاب المعتقدات المناهضة دون أى محاولة للتعرف على تلك المعتقدات فى مقابل التسامح مع أصحاب المعتقدات المشابهة.

(روكتيشى ، ١٩٥٤ م ، (Rokeach , 1980 P. P. 238 - 239)

ويشير (عبد الستار إبراهيم) ١٩٨٤ إلى تعريف (روكيتشى) للجمود العقائدى (الدوجماطية) إلى أنه مجموعة المعتقدات لدى الفرد التى تأخذ اتجاهات ثابتة لديه وتتميز الدوجماطية بثلاثة عناصر .

- **العنصر الأول** : ويتمثل فى انغلاق المعتقدات التى يتبناها الفرد سواء كانت هذه المعتقدات خاصه بحياة الفرد فى المجتمع أو معتقدات عن النفس والآخرين . ويرى (روكيتشى) أن الشخص المغلق فكرياً وعقائدياً ، والذى يدرك معتقداته دائماً على أنها معتقدات مطلقة هو إنسان يرفض التعايش بين معتقداته والمعتقدات الأخرى ، ولذلك يطلق

عليهم (روكيتشى) الدوجماطيقيون أو – المنغلقين فى مقابل المتفتحين عقائدياً واللادجماطيقين، والذين يمكن أن يجدوا عناصر من التشابه والتماثل والتداخل بين المعتقدات المختلفة .

- **العنصر الثانى :–** ويتمثل فى النظرة التسلطية للحياه والتى تتمثل فى أن يضخم الفرد السلطة التى تبنى معتقداتها، وهو كذلك يؤمن بالقوة على أنها الأسلوب الوحيد لتغيير المجتمع، ويرى أنه حتى يحدث التطور الاجتماعى ؛ فلابد من وجود مجموعة من الأفراد الأقوياء فى الميادين المختلفة .
- **العنصر الثالث:–** الذى يميز المرتفعين فى مستوى للجمود هو النفور العام والعداء نحو كل من يخالف الرأى والعقيدة والتى يؤمن بها الشخص الجامد .

" ويبدو ان هذا يرجع إلى ان الإيمان المغلق بالعقيدة الشخصية يؤدى بالشخص إلى الشعور بعدم الراحة والتهديد عندما يواجه عقيدة معارضه، او عندما يتعارض مع أشخاص مؤمنين بعقائد مختلفة فيكون النفور والعداء" . (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٨٤ م ، ص ص١٦–١٨)

العلاقة بين التسلطية والدوجماطية :

يدل بعض الدراسات التى أجريت حول العلاقة بين التسلطية والدجماطية على وجود ارتباط موجب ودال بين المتغيرين ، فقد قرر (روكتيشى) أن معامل الارتباط بين التسلطية والدجماطيـة كما يقاسان بمقياس (F) ، (D) قد تراوح بين ٥٤،–٧٧، فى المجموعات المتباينة، كما رأى (روكيتشى) أن(الدجماطية) جنس عام بالنسبة لنوع خاص هو التسلطية Rokeach, 1956, P.16-39 (١٩٥٦م) كما أكد سلامه (١٩٦٩) ان هناك ارتباطاً موجبا ذا دلالة إحصائية بين الدوجماطية من ناحية والتسلطية من ناحية أخرى ، كما يرى ان دراسة الشخصية يمكن أن

تتم على أساس استخدام متغيرات إدراكيه من قبيل التسلطية (والدوجماطية) . (أحمد عبد العزير سلامة، ١٩٦٩م)

وقد قام "وليام إيكهاردت" (١٩٩١) بدراسة كان هدفها إيضاح ما إذا كان هناك علاقة بين مفهوم التسلطية ومفاهيم أخرى تابعة ومنها (الدوجماطية) واتضح من نتائج الدراسة أن هذه المفاهيم التابعة ومنها (الدوجماطية) بعيده كل البعد عن التطابق، ومعنى ذلك ان هذه الدراسه تنفي وجود علاقة بين التسلطية و(الدوجماطية) .

(عبد الرحمن سيد سليمان، إبراهيم على إبراهيم ١٩٩٢، ص٣٤٤)

ولعل هذا التضارب فى نتائج الدراسات حول العلاقة بين التسلطية والدوجماطية يدفعنا إلى إجراء المزيد من الأبحاث لكشف كنة العلاقة بين المتغيرين وبالتالى الحسم بوجود ارتباط بينهما أم لا .

ويبدو لنا مما تقدم أن المدرس التسلطي يستخدم معتقداته وما استوعبه فى المراحل الأولى للتنشئة ويلجأ إلى استخدام القوه مع طلابه لتحقيق ما يريد، كما أنه لا يثق بكل من حوله وينظر إليهم على أنهم أعداء له؛ لأنهم – كما يرى – يخالفونه فى الرأى الذى يعتقد صحته وصوابه، وهو دائما لا يشعر بالراحة والأمن معهم ولذلك لا يحب التفاهم أو النقاش فى هذه الآراء مع طلابه أو زملائه ، فرأيه دائما هو الصادق وما عداه يعتبر باطلاً، وبالتالى لا يجد الطلاب الفرصة للتعبير عن ذواتهم والفرصة أمامه ضيقة لأن يفكر أو يتعقل .

ولعل هذا الجمود يؤدى بالمعلم إلى أن يكون عدوانيا فى تعامله مع طلابه حينما يخالفون أوامره، وبالتالى يقف هذا المعلم بطلابه عقبة أمام التقدم الاجتماعى وتحقيق الصحة النفسية السليمة لهم .

خامسا : المحددات الاجتماعية الرئيسية للتسلطية :

هناك بعض العوامل الإجتماعية المساعدة علـــى زيـــادة تـــسلطية الأفراد وهى:-

أ- الدور الاجتماعى:

أحيانا ما تفرض بعض الأدوار التى يتبناها الفرد أن يكون تسلطياً، فالمعلم حتى يؤكد ذاته يستطيع قيادة طلابه نجده فى الغالب ما يلجأ إلـــى التسلطية كأسلوب سهل لتحقيق ذلك بدلا من الأسلوب الديمقراطى، ولذلك يذكر (فستنجر) festinger أن نسبة كبيرة من المدرسين يرتفعـــون فـــى التسلطية عن غيرهم، وهو يرى أن هذا مفروض ما دام يساعد المـــدرس على تعزيز موقفه وقيادة فصله، ولا يقف الأمر على المدرس بل تـــزداد التسلطية أيضاً كما تشير البحوث بين القادة عموماً .

ولعل هذا يدعم ما أكدته نظرية الدور أن الشخص يكون خصائصه النفسية ويشكلها بحسب مقتضيات الدور الذى يقوم به .

ب- الانتماء إلى الجماعة : (عضوية الجماعة)

"هناك ما يدل على أن انتماء الفرد إلى بعض الجماعات الـــسياسية أو الاجتماعية قد يؤثر فى مستوى تسلطيته أو تحرره" فإذا كانت ظـــروف الجماعة التى ينتمى إليها الفرد وخبراتها من النوع التسلطى، فـــان الفـــرد تزداد تسلطية على الأرجح بدلاً من أن تقل .

ج- النوع :

افترض "عبد الستار" أن الظروف الاجتماعية المختلفة المحيطـــة بكل من الذكور والإناث تفرز لديهم أساليب مختلفـــة مـــن التفاعـــل مـــع الآخرين تؤدى إلى فروق عامة فى السمات الشخصية لدى الجنسين ، فما يقدم للذكور من فرص أكبر داخل المجتمع بالمقارنة بما يقدم للإناث لتنمية

الاستقلال، وتأكيد ذواتهم ينعكس فى ارتفاع أداء الإناث على مقاييس التسلطية أكثر من الذكور ولقد نحقق بالفعل هذا الفرض من خلال دراسة قارن فيها بين الذكور والإناث على مقاييس التسلطية . واتضح أن متوسط الإناث أعلى دائماً من متوسط الذكور على مقياس الميول التسلطية (لأدرنو) ومقياس الاتجاهات التسلطية للقائم بالدراسة .

(عبد الستار إبراهيم، ١٩٨٤، ص ١٥٢)

ونخلص من هذا إلى أن كل من يتولى قيادة الجماعة من المعلمين والمشرفين وغيرهم قد يلجئون إلى الأسلوب التسلطى لفرض سيطرتهم فى بعض الأحيان، وربما تزداد تسلطية المعلمين حينما يصبح الجو السائد داخل المدرسة يتسم بالتسلطية. ومن ثم ينتقل إلى المعلمين والطلاب.

سادساً : النظريات المفسرة للسلوك التسلطى :

لتحديد العوامل المساهمة في نشأة الخلق التسلطى لدى الفرد يجب أن نتعرف على الاتجاهات النظرية المفسرة للتسلطية مثل : نظرية (التحليل النفسى)، و نظرية (التعلم الاجتماعى). فكما ركزت العديد من الدراسات على أهمية المراحل الأولى فى تشكيل الشخصية نجد دراسات أخرى تركز على أهمية العوامل الاجتماعية العامة. فالعقيدة التسلطية لماذا تظل راسخة لفترات طويلة فى شخصيات بعض الأفراد رغم ابتعادهم عن آبائهم أو من قاموا بتربيتهم ؟ ولماذا ترتفع فى بعض الأحيان أساليب التنشئة التسلطية لدى بعض الأسر بينما تكون أسر أخرى أشد ميلاً إلى الاتصال الوجدانى والتقبل وإتاحة الجو الديمقراطى للأبناء ؟ وهل هناك محددات اجتماعية يمكن النظر إليها كعوامل تسهم فى ارتفاع مستوى التسلطية ؟ هذا ما نحاول فى السطور التالية الإجابة عنه معتمدين على ما استخلصه الباحثون وما أكدوا عليه .

نظرية التحليل النفسى :

أرجعت نظرية التحليل النفسى نشأة التسلطية فـــى الأفـــراد إلـــى السنوات الأولى التى خبروها فى مرحلة الطفولة ، وقد ركز أصحاب هذه النظرية على خبرة تدريب الطفل على عمليات الإخراج ، وأكدوا أنه حينما يكون التدريب مبكراً وقاسياً ويتسم بالزجر والضيق والتبرم فإنه يؤدى إلى تسلطية الأبناء، وخصوصاً حينما تكون هذه التدريبات مبكـــرة؛ حيـــث إن الطفل فى تلك الفترات لم يتعلم رموز اللغة ولم يستطع أن يعبر عن رغبته فى الإخراج، وبالتالى يجد الطفل نفسه حينما يخطىء هدفاً للعقـــاب وهـــو لا يعرف السبب، كما أنه يكافىء حينما يحافظ على نفسه جافاً ولا يعـــرف سبب المكافأة وترسخ هذه المواقف الغامضة فى شعور الطفل بالقلق؛ لأنه يكره الغموض ويحاول تخفيض هذا القلق بـــصب الأشـــياء فـــى قوالـــب غامضة ويميل إلى إدراك الأشياء على صورة إمـــا بيـــضاء أو ســـوداء ولا ظلال بينها، وتتضح هذه العملية حينما يرغب الطفل فى أن يعبر عن عدوانه لوالديه ولكنه نظراً لقوتهم وبسبب حبه لهم يكبت عدوانه نحوهمـــا ويزيح هذا العداء نحو الجماعات الأخرى، ونتيجة لهذا الغمـــوض الـــذى يكرهه ورغبته فى نفس الوقت إلى تحويل عدائه يلجأ إلى تقسيم الناس إلى جماعة خارجية يعبر عن الرفض والكراهية لها، وجماعة داخلية يعبر عن إخلاصه لها ..

(Boyd R. Mc. Candless 1967 P. 482)

ولقد توصل فريق بحث " بيركلى" من خلال ما قام بـــه "أدرنـــو" وزملاؤه من مقابلات (إكلينيكية) إلى السمات التى يتميز بهـــا التـــسلطى اتضحت من خلال تفسيرها كعمليات (ديناميكية) ونتناول فيما يلي أهم هذه العمليات .

١- التناقض الوجدانى : Ambiva lance

يتضمن الجهاز النفسى لأى شخص المتناقضات دائماً ! فنجد أنـــه يحب ويكره فى نفس الوقت إزاء نفس الموضوع ! ولكن فى داخل الإنسان يوجد جهاز كابت ويعمل بصفة مستمرة لدى الشخص غير التسلطى لكبت الكراهية وإبراز الحب ، كما أنه يقوم بكبت السلبيات كلها وترك المجـــال للإيجابيات لكى تظهر فى سلوك المرء .

(يوسف ميخائيل ، د.ت ، ص ١٤١) .

ومعنى ذلك أن التناقض الوجدانى يعنى تمحور المشاعر الإيجابية والسلبية نحو نفس الموضوع. فنحن نقترب من الموضوع حينمـــا يـــشبع رغبتنا ونبتعد عنه إذا كنا نكرهه. أما بالنسبة للتسلطى فهو لا يـــستطيع أن يتحمل ذلك التناقض ويعجز أمامه لذلك يلجأ التسلطى إلى عمل تمـــايزات بين سمات الموضوع الإيجابية والسلبية وقبولها سواء كانت تتعلق بالـــذات أو الوالدين . (Roger rown 1968, . 499)

٢- العدوان :- Aggression

يتسم التسلطى وغير التسلطى بمشاعر عدوانية ، وهـــذا العـــدوان لا يمكن توجيهه لأهدافه الحقيقية، ولكن تتم إزاحته إلى جماعات أخـــرى، والعدوان لدى التسلطى يتصف بالعمومية ويتخذ – غالباً الصورة البدنيـــة ويتخذ الصورة اللفظية عند غير التسلطيين.

(علاء كفافى ، ١٩٧١ م ، ص ٥٧)

٣- التوحد. Identification

يعتبر التوحد وسيلة نمو الأنا لدى الطفل ، ويرتبط التوحد بعقـــدة أوديب حيث إن الطفل يحاول أن يتمثل خصـائص أبيه المماثل له فى نوع الجنس ويتطابق مع شخصيته .

(عبد المطلب القريطى ، ١٩٩٨، ص ١٥٢)

والطفل فى الأسرة المتسلطة يميل إلى التوحد مع أحد الأبوين الأكثر قسوة؛ حيث يكون الأب صارماً، عقابياً يملك زمام الأمور فى الأسرة. (علاء كفافى ، ١٩٧١ م ، ص ٥٨)

٤- قوة الأنا Ego Strength

يحاول أصحاب التقديرات العالية فى التسلطية كبت ميولهم ، ولكن نتيجة لعدم تحقيق ذلك تضعف الأنا ويفشل الفرد فى السيطرة على ميوله الغريزية، وبالتالى يلجأ إلى الأساليب الإسقاطية كتعبير عن هذه الميول، أما أصحاب التقديرات المنخفضة فى التسلطية فلديهم قابلية أكثر لتأجيل الميول الغريزية لتحقيق اللذة ويحققون تكاملاً ناجحاً فى جوانب الشخصية.

(نفس المرجع ، ص ٥٩)

ثانياً :- نظرية التعلم الاجتماعى:

تسهم الخبرات والمواقف التى يتعرض لها الفرد خلال تنشئته الاجتماعية بدور واضح فى تشكيل شخصيته، وتصبح هذه الشخصية دالة على نوعية النظام الذى يلقاه الفرد فى بيئته، فقد استنتج أن الشخص الذى يتسم بالتعصب المرتفع ينتمى لبيئة تميزت بالنظام القاسى التهديدى الذى يفرض الأوامر، فالوالدان مانعان وقاسيان وبالتالى يكبت الأطفال عدوانهم تجاه الوالدين ويصبحون أكثر عدوانية وأكثر خضوعاً .

(Bob , A , 1981 , P. 35)

ومعنى ذلك أن السلوك العدوانى يرتبط إيجابياً بأسلوبى التشدد وعدم الاتساق فى المعاملة مما يؤدى إلى ظهور اتجاهات تسلطية لدى الأبناء . (محى الدين وآخرون ، ١٩٨٣ م ، ص ص ١٢٣ - ١٥٩)

ويؤكد " باندورا " وآخرون Bandura أن التعلم وفقاً لهذه النظرية يحدث من خلال نموذج اجتماعى ومن خلال المحاكاة أو التعلم من خلال العبرة ، ومن أوضح النماذج التى يحاكى الأطفال السلوك همـا الوالـدان وربما يرجع ذلك إلى أن أغلب الوقت يقضيه الأطفال مع الوالـدين لـذلك فهم يتوحدون معهما منذ فترات العمر المبكر، كما يعتبر المدرسون نماذج اجتماعية مهامة لا يقل دورها عن دور الوالدين فـى تـشكيل اتجاهـات الأطفال النفسية الاجتماعية عموماً بما فيها الاتجاهات التعصبية كما نجـد أن جماعات الأقران التى يختلط بها الطفل بعد ذلك تنمى بعض الاتجاهات التعصبية ، فهى فى أغلب الأحيان قد تدعم وجهات نظر الوالدين إذا كـان التشابه فى الخلفية الاجتماعية والثقافية وما يسودها من قيم – قائمة وقـد يجد الطفل نفسه فى صراع حينما تختلف اتجاهات الوالدين والاتجاهـات السائدة فى جماعات الأقران Group Peers وبالتالى تنمو بـالطبع لـدى الطفل الاتجاهات التعصبية ذات التأثير الأكبر. كما تعتبر وسائل الإعـلام إحدى القنوات المهمة لتعلم الاتجاهات التعصبية خـلال عمليـة التنـشئة الاجتماعية فمن خلال ما يشاهده الأطفال من وسائل لـبعض الأشـخاص أو الجماعات يكتسبون هذه المشاعر أو تلك ؛ مما ينعكس علـى طريقـة تعاملهم مع الآخرين .

(معتز سيد عبد الله ، ١٩٩٧ م ، ص ص ١٤١ – ١٤٣)

معنى ذلك أن الطفل يتوحد مع من يحتـك بهـم مـن الراشـدين ويكتسب أهم أنماط السلوك السائدة منهم، وبالأخص النماذج ذات التـأثير الفعال فى حياة الطفل، ويمارس الأباء تأثيراً كبيراً على بعض الاتجاهـات التى يعتنقها أطفالهم؛ حيث يقضون معهم وقتاً طويلاً إذا قورن بـالقنوات الأخرى فى بيئة الفرد ، وبالتالى نجد أن الأطفال يعتقدون أن ما يشاهدونه باستمرار من سلوك الوالدين هو النموذج الصحيح الذى يجب أن يحتذوه .

(نفس المرجع ، ص ص ٢٠٩ – ٢١٢)

وتصبح أهم قناة أخرى لها تأثير فعال فى إكساب العديد من الاتجاهات لدى الأفراد هم المدرسون ولذلك يذكر (عبد المطلب القريطى) أن المعلم هو البديل عن الوالدين فى الوسط المدرسى وأن التلاميذ يتوحدون مع شخصية المعلم ويتشربون العديد من عاداته واتجاهاته وأساليبه التى تنعكس على سلوكهم بطريقة شعورية أو لا شعورية .

(عبد المطلب القريطى، ١٩٩٨ م، ص ٤٨٥)

وقد يتعصب الفرد نتيجة لنشأته فى جماعة معينة يتمثل قيمها ضد جماعة أخرى لا توجد لديها هذه القيم " فالتعصب ضد السود فى الولايات المتحدة يحدث على أساس الاعتقاد بأن مطالب السود الجماعية فى سائر جوانب الحياة الاجتماعية تنتهك القيم الأمريكية التى تؤكد أهمية الإنجاز الفردى والاعتماد على النفس، لذلك تظهر الاتجاهات التعصبية العنصرية بين الأشخاص الذين يعتنقون ويتمثلون هذه القيم بدرجات أقوى "

(معتز سيد عبد الله ، ١٩٩٧ م ، ص ٣٨)

ومعنى ذلك أن التعصب العادى ليس له جذور فى (الديناميكيات) النفسية للأشخاص لأنه يتحدد ثقافياً، أما التعصب المرضى فكما ذكر (كريستى) (Christie ١٩٥١) فيرجع إلى دوافع القلق والعدوان وعوامل تتعلق بالأمن الشخصى والإسقاط والتبرير والإزاحة .

ولشرح وجهة نظر نظرية التعلم الاجتماعى نجد أن هناك من الدراسات من ربط بين التسلطية ونقص التعليم مثل كريستى وجارسيا (Christie& Garcia ١٩٥١) وتوصل الباحثان إلى نتيجة مؤداها أنه كلما قلت ثقافة الفرد وتربيته وتعليمه زاد احتمال أن يكون الفرد تسلطياً .

(Christie & R Garcia 1951 , P 457 - 469)

وفى دراسة أخرى أرجع كل من هيمان وشيستلى (Himan & Shistly 1954) الاختلافات بين المتعصبين وغير المتعصبين إلى نوعية التربية والتعليم . (Roger Brown , 1968 , P. 519 - 520)

وتوصلت (سلوى عبد الباقى ١٩٩٢) إلى أن التعليم قد ساهم فى انخفاض التعصب لدى قبائل إحدى الدول الحديثة، وأن الاختلاط يدفع إلى التحرر من التعصب .

(سلوى عبد الباقى، ١٩٩٢م، ص ص ٢٠٣ - ٢٨٨)

ولذلك يرى أدرنو (Adorno) أن مستوى الفرد يرتفع ويصبح أقل تسلطية إذا تعامل مع أناس آخرين ذوى مستوى عال من التربية والخبرة .

(Adorno 1964 Part Two P. 758)

ويمكن إيضاح العوامل المسببة للتسلطية من خلال تناول بعض الفروض التى انتهت إليها نظرية التعلم الاجتماعى ومن خلال ما استخلص من البحوث التجريبية فى هذا المجال .

١- ممارسات تربية الطفل والنفور من الغموض :

Child rearing Practices and intolerance of ambiguity

يميل الوالدان المتسلطان نظراً لنفورهم من الغموض إلى القطع فى الأحكام وفى تربية أطفالهم. فهم عقابيون كليه مكافئون كليه والأب يوصف بأنه متحكم، عقابى، ولايستطيع الطفل أن يفهم سبب العقاب أو المكافأة؛ لأنه لم يدرك رموز اللغة وبالتالى تميل الاتجاهات المتناقضة إلى أن تستبقى فى شخصية الطفل ويصبح من الصعب استبعادها!! كما تصبح استجابات طفل الوالدين التسلطيين أكثر قوة وعنفاً وذلك؛ لأن الإحباط يضيف قوة إلى المستوى العادى للدافعيه، وهو ينمى أيضاً توقعات واضحة ثابتة ومعممة فى نطاق واسع عن العقاب فى المواقف الجديدة .

٢- ممارسات تربية الطفل والمسايرة :

Child rearing Practices and child Conformity

يساير الآباء التسلطيون مستويات السلوك السائد، ويصبح على الأبناء أن يسايروا آباءهم تماثل الأطفال فى سلوكهم مع سلوك الجماعة

نالوا الرضا وحصلوا على التعزيز الإيجابى من الجماعة .. ونتيجة لـذلك يفتقر سلوك الأبناء إلى التكامل ، ويتسم بالمسايرة السطحية التـى تـؤدى بالطفل إلى الأسلوب المعيارى فى الاستجابة، وتتـسم اسـتجابات الطفـل بالخضوع الكامل لسلطة الوالدين .

٣- نوعية المكافأة Quality of Rewrds

وهنا يتوقع أن تفوق نسبة المكافآت الممنوحة للأطفال على نـسبة العقاب الموقع عليهم، وتحدث المكافأة من الوالدين حينمـا يـنمط الطفـل اتجاهاته وسلوكه وفق اتجاهاتهم، والاتجاه الأول لهذا التنميط من الطفـل يتمثل فى النمزجة التامة Close Modeling الاتجاهات والدية وقـيمهم، أما الاتجاه الثانى فيتمثل فى تمرد الطفل عن اتجاهات وقيم والديه بحيـث يصبح الطفل مختلفاً عن والديه بقدر الإمكان.

٤- مصدر المكافأة Source or reward

نظراً لاتجاه الوالدين التسلطيين إلى تعليم الأبنـاء أنهـم مـصدر الثواب والعقاب فإن أبناء التسلطيين لا يدركون أنواع التعزيزات التى تقدم لهم على أنها ذات قيمة، وهم يتوقعون أيضاً أن كل سلوكهم يخضع للرقابة مما يشعرهم بالخوف ويجعلهم أكثر امتثالاً وطاعة .

٥- الاهتمام بالمكانة والقوة :- Power

يهتم آباء التسلطيين بالقوة أكثر من اهتمـامهم بالحـب والعطـف ويصبح اهتمامهم فى تربية أطفالهم هو تحقيق القوة والمكانة دون مراعـاة لشخصية أطفالهم !! ومن ثم يدرك الطفل العلاقات الإنسانية كمثير للقلق!! وأكثر منها مانحة للأمن ويتأكد لدى الطفل أنه لا يستطيع أن يكون محبوباً لذاته ، بل يكون محبوباً فقط لأدائه الموضوعى .

(Boyd MC Candless , 1967 , P. , 511 - 519)

وفيما يلى نستخلص ما توصلت إليه البحوث التى انصبت على نمط تربية الوالدين والعوامل التى تساعد على نشأة الخلق التسلطى لدى الأبناء فقد توصلت (فرنكل برونزويك) (١٩٤٨ - ١٩٥٤) إلى أن آباء الأطفال المتسلطين استخدموا صوراً من الأساليب التربوية أكثر قسوة من أباء الأطفال غير المتسلطين وأن الآباء المتسلطين يتبعون فى تربيتهم لأبنائهم أساليب لا تراعى الفروق الفردية بينهم. كما توصلت برونزويك إلى أن الآباء المتسلطين يتبنون أنماطاً تربوية تنطوى على التهديد، وأن ما يوجه إليه الأبناء من أهداف يجب أن تحوز الرضا والقبول من الجماعة، وتأخذ بيدهم إلى مراكز أعلى فى السلم الاجتماعى مما جعل سلوكهم محدداً فى قوالب جامدة أساسها القواعد المعرفية السائدة، كما يلجأ آباء الأطفال المتسلطين إلى توجيه أبنائهم نحو قيم القوة كرد فعل للهوان الذى يفرض عليهم، كما ينمى الآباء عند أبنائهم اتجاهات كراهية الضعف. أما الآباء غير المتسلطين فهم أقل قلقاً وأكثر تسامحاً مع الأبناء تجاه السلوك غير المتقبل اجتماعياً، ويحرصون على مسايرة أبنائهم للقواعد الخلفية وهم يوجهون أبنائهم بأسلوب أكثر رقة ويحرص الآباء على حل مشاكل أبنائهم ويكون الأبناء الحرية فى اتخاذ قراراتهم الخاصة والتعبير عن آرائهم دون خوف أو توجس من الآباء .

(Frenkel Beunswik , 1954 , P. 226 - 275)

ويشير "عبد الستار" إلى ما توصلت إليه بعض الدراسات بشأن الأساليب التى يستخدمها الأباء المرتفعون فى التسلطية فى التعامل مع أطفالهم وأبنائهم والتى تتخلص فى :

١- الافتقار إلى الاتصال الوجدانى والحب .

٢- استخدام العقاب كوسيلة للضبط والتهذيب .

٣- السيطرة والاستحواذ والتجاهل .

٤- الميل إلى القمع والتضييق من الخبرة .

٥- الضبط الشديد والتضييق من فرص الاختيار .

٦- التأكيد على المجاراة والضغط والإدانة .

٧- التأكيد على تعليم القواعد الاجتماعية الخارجية التي تفوق أحياناً إدراك الطفل .

وتؤكد بعض الدراسات على أن هناك تشابها في اتجاهات الأباء والأبناء بمعنى أن الأباء عندما يصبحون أكثر ميلاً للتعصب يرتفع التعصب كذلك لدى الأبناء، فتعصب الأم كما تشير دراسة Mosher 1960 يتبعه ارتفاع في مستوى التعصب بين الأبناء ! وقد تأكد ذلك أيضاً باستخدام مقياس الميول التسلطية (لادرنو) مما يدل على وجود ارتباط إيجابي بين تسلطية الآباء والأمهات وتسلطية أبنائهم . ونظراً لأن المؤثرات الاجتماعية التي تعرض لها الآباء في الماضي تختلف عن المؤثرات الاجتماعية التي يتعرض لها الأباء في الوقت الحاضر نجد انخفاضاً في مستوى تسلطية الأبناء عن الأباء. ولعل ذلك يؤكد لنا أنه بجانب أساليب التنشئة تقف عوامل اجتماعية أخرى لها دور مهم لا يقل عن دور أساليب التنشئة في تكوين الأشخاص التسلطيين.

(عبد الستار إبراهيم ، ١٩٨٤ م ، ص ص ١٤٨ - ١٤٩)

الطبقة الاجتماعية للأسرة وعلاقتها بالتسلطية :

أوحت بعض الدراسات بوجود علاقة إيجابية بين التسلطية والمركز الإقتصادي الاجتماعي المنخفض للأسرة وذلك باعتبار أن الجو الأسري الدافئ والعلاقات الحميمة بين الأباء والأبناء لا يفترض أن تشبع بين الطبقات الفقيرة ولكن يفترض أن تتسم الأساليب التربوية مع الأبناء في تلك الطبقات بالقسوة والشدة والتصلب ومن هذه الدراسات .

(Chon Corch, Masses, 1951,Cass, 1952 Adomo,et.al 1950)

تعليق عام على النظريتين :

يبدوا لنا مما تقدم حول نظرتي التحليل النفسي والتعلم الاجتماعي الدور المهم الذي تمثله كل نظرية في شخصيات الأفراد، أن نظرية التحليل النفسي قد ركزت على المراحل الأولى لتربية الطفل، وأثر كل من الأب والأم والمحيطين به داخل الأسرة على نمط شخصيته فيما بعد، هذا الأثر الذي يظل طويلاً ويصعب تغييره حتى ولو تغيرت الخبرات التي سيتعرض لها الفرد في علاقاته الاجتماعية مع الآخرين، فالمواقف والخبرات والتأثيرات الدنياميكية التي يواجهها الطفل قد تؤدي إلى زيادة توتره كما قد تؤدى إلى نموه نمواً سوياً كما أنه في هذه المرحلة قد يلقى الطفل الرعاية المعقولة التي تؤدى به إلى التوافق النفسي، كما قد تلقى مزيداً من العقاب أو التهديد أو عدم القبول من المحيطين به، وبالتالي ينعكس أثره على شخصيته حيث يفتقد الحب ويفتقد الطمأنينة ويصبح من الصعب عليه أن يتوافق في حياته مستقبلاً ولعل هذه الأساليب فيما يبدو تكون بمثابة الجذور الأولى لظهور الأعراض التسلطية لدى الفرد بعد ذلك.

وفي هذا يشير "سيد غنيم" (١٩٧٢) إلى أن خبرات الطفولة بما لها من تأثير بارز وواضح في شخصية الفرد يصعب تعديلها بعد ذلك حتى ولو مر الفرد بخبرات عديدة مغايرة في الكبر.

كما يشير "رمضان القذافي" إلى أن الأسلوب الديكتاتوري الذي يتبعه الآباء والذي يتسم بالإشراف في استخدام الوسائل العقابية تؤدي بالطفل إلى شعوره بالعزلة والحرمان، كما يشعر أنه يفتقد الحب والعطف والانتماء مما ينعكس بشكل سلبي على صحته النفسية .

(رمضان محمد القذافي، ١٩٩٨ م، ص ٢٥٢)

* ونستخلص من ذلك إلى أن الأسرة بما تتبعه من أساليب في التنشئة قد تسهم نشأة الخلق التسلطي لدى الأبناء وخصوصاً إذا كانت هذه الأساليب قائمة على التشدد والتهديد والتقييد. ولذلك يجب على الآباء ومن يقومون بدورهم الحذر عند تنشئة الأطفال، وأن يتبعوا أفضل الطرق المؤدية إلى الشعور بالحرية والأمن والحب والتقبل من المحيطين به.

ولذلك يشير "محمد السيد" إلى أن على الوالدين مساعدة الطفل على تعلم الدروس المهمة للحياة أثناء تربيته دون تدليل أو حرمان زائد ، وأن تسامح الوالدين بدرجة كبيرة يمكن أن يؤدى إلى سيطرة السلوك الإتكالي لدى الأبناء . (محمد السيد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ ، ص ٦٦)

وبهذا تكون نظرية (التحليل النفسي) قد ركزت على مجموعة الميكانيزمات أو العمليات الديناميكية التي أظهرت لنا كيف ينشأ الخلق التسلطي لدى الفرد. ويميل تفكير الباحث الحالي إلى التأكيد أيضاً على أهمية نظرية التحليل النفسي تلك النظرية التي أولاها العديد من الباحثين بالبحث والأهمية، وذلك لأثرها البالغ في شخصيات الأفراد مستقبلاً . فنحن غالباً ما نقابل أفراداً عديدين يعيشون معنا في المجتمع ويقتربون منا في الطبقة الاجتماعية والسن، ورغم ذلك قد نجد من يتعامل مع الآخرين بصدر رحب وبكل مودة كما نجد من يستطيع إنجاز ما يكلف به دون تعسر أو عناء، وعلى الوجه المقابل قد نرى من تعترى وجهه الهموم ويسيطر عليه في سلوكه التعصب والعداء لهذا وذاك ، ويصعب عليه أيضاً تكوين علاقات صداقة مع الآخرين وغالباً ما يخفف في مهامة المكلف بها .

بكل هذا يجعلنا نتساءل: هل مر هؤلاء الأفراد في المراحل الأولى للتربية مع أسرة زرعت فيها هذه السمات أم هي ظروف مجتمعية ؟ بالطبع يبدو أن مرجع ذلك الأسرة وما تعهدته من أساليب التربية لأبنائها

وليس معنى ما تقدم أننا نغفل نظرية التعلم الاجتماعي ودورها في نشأة سمات العرض التسلطي. فبالإضافة إلى أنها ركزت على أن سمات شخصية الفرد ما هي إلا نتيجة لنوعية البيئة التي خبرها الطالب في الطفولة بين الأبوين، نجد أنها ركزت أيضاً على نوعية الجماعة التي يندمج فيها الفرد بعد ذلك داخل المجتمع .

وأهمية الوسائط الثقافية داخل المجتمع بما فيها المدرسة ونوعية النظام السائد فيها ونوعية النظام الذي يتبعه المعلم مع طلابه داخل الفصل. ورأت هذه النظرية أن كل هذه العوامل يمكن أن تكون سبباً في نشأة التسلطية لدى الأفراد والشاهد أن نظرية (التحليل النفسي) ونظرية (التعلم الإجتماعي) يشتركان فيما يبدو على أهمية المراحل الأولى في التنشئة ودور الأبوين المهم بما يتبعانه من نظم تربوية يكون لها أكبر الأثر في شخصيات الأبناء مستقبلاً .

وكما يقلد الطفل الوالدين في نظرية (التحليل النفسي) فإنه وفقاً لنظرية التعلم الإجتماعي يقلد أيضاً مع جماعة الأقران التي ينضم إليها، كما يقلد المعلم ويتمثل اتجاهاته ومثله التي هي في الأصل تعبير عن (الأيديولوجية) السائدة في المجتمع .

وهنا نتساءل: هل نمط الشخصية الذي نجده يتسم بالتسلط والانغلاق والتشدد مع الآخرين أفرزته بيئة الأسرة منفردة عن المؤثرات الثقافية والاجتماعية التي يحيا في كنفها هذا الشخص ؟

والإجابة كما نرى عن هذا السؤال تكون بالنفي، وذلك؛ لأن ظروف المجتمع والنظام السائد فيه ينعكس على الأسرة باعتباره مجتمعاً صغيراً يتمثل عادات ونظم المجتمع الكبير ومن ثم يسود في داخل الأسرة من طرق التعامل مع الأبناء وأنماط التربية يصبح هو ما تمثله هذا المجتمع وتعارف عليه .

سابعاً : النتائج التى تترتب على ارتفاع مستوى التسلطية :

تؤثر التسلطية تأثيراً عميقاً فى تنظيم شخصية الفرد، وبالمثل تؤثر فى سلوك الفرد فى المواقف الاجتماعية التى يتفاعل بهـا الفـرد داخـل المجتمع :-

أ- سمات الشخصية التى توصف بأنها تسلطية :

١- ضعف الضبط الانفعـالى والافتقـار إلـى الاتـزان الوجـدانى ، والإحساس بالعزلة .

٢- التصلب العقلى وانغلاق المعتقدات وجمودها .

٣- الشعور بعدم الراحة والتهديد وسيطرة الأفكار القهرية وما ينتج عنها من قلق وتوتر .

ب- الآثار التى تتركها التسلطية على سلوك الفـرد فـى المجتمـع والمواقف الاجتماعية :

١- تزداد مخاوف الأفراد داخل الجماعة التى يحكمها شخص تسلطى ، ويتذبذب سلوكهم ويتحرك بين قطبين ، إما بالسيطرة وإبداء القـوة على من هم أضعف أو أقل مكانه ، وإما بالخضوع والولاء لمن هم أعلى مركزاً أو قوة .

٢- تجنب الأفراد التعبير بحرية عن العواطف أو المشـاعر الوجدانيـة المرهفة .

٣- زيادة التهديد بالعقاب والتلويح بالقوة فى الجو التسلطى .

٤- زيادة إنتاجية الجماعة فى وجود القائد التسلطى وانخفاضها بشده فى حالة غيابه. (عبد الستار إبراهيم، ١٩٨٧م، ص ص. ٤٦٨ - ٤٦٩)

وبهذا نجد أن تنظيم شخصية المعلم التسلطى بما تكون عليه مـــن عدم اتزان وجدانى وتصلب فى الرأى، والإيمان الجازم بما يعتقــد مــن معرفة أو علم دون قبول أى مناقشة، أو حوار، وبالتالى يصعب أن يكون هذا النمط فاعلاً ومؤثراً فى سلوك طلابه فى الاتجاه السليم وربما يــصبح عقبة فى سبيل تحقيق نموهم النفسى والاجتماعى وتحقيق التعلم الهــادف، وبالتالى يصبح طلابه أكثر خوفاً وقمعاً فى التعبير عن مشاعرهم وأكثــر خضوعاً؛ وبالتالى فيصعب عليهم تحمل المسئوليات التى يكلفون بها .

المبحث الثانى

بيئة الفصل Classroom environment

✍ مقدمة :

نظراً لما يحدث فى إطار بيئة حجرة الدراسة من علاقات وتفاعلات بين المعلم وطلابه وبين الطلاب بعضهم البعض، فقد اهتمت الدراسة الحالية ببيئة الفصل من الناحية النظرية مع التركيز على تعريف البيئة، وتعريف البيئة المدرسية، وما شاع فى أدبيات علم النفس من تداخل بين بعض المفاهيم المتقاربة مثل مفهوم المناخ والمجال، والموقف .

وكذلك أولت الدراسة الحالية اهتماماً بمتغيرات بيئة الفصل لأهميتها فى خلق بيئة تعليمية مناسبة لتكيف التلاميذ والمعلم، كما يتضمن هذا المبحث تعريف هذه المتغيرات مثل المشاركة، التجديد، والترتيب والتنظيم – إلخ وذلك حتى ندرك أهمية كل متغير فيها وأثره فى نوعية المناخ فى الفصل الدراسى .

وقد أصبحت الحاجة ماسة للسعى لأن تكون هناك علاقة توازن بين الإنسان وبيئته ، وذلك بافتراض أن أى تغير فى بيئة الفرد الأيكولوجية والنفسية تنعكس على سلوكيات الأفراد ورغم ذلك لم يهتم علماء النفس نسبياً بتأثير البيئة فى الأفراد من بواكير السبعينيات من هذا القرن وذلك عدا أعمال "كيرت ليفين" Kurt lewin الذى اهتم فى أبحاثه بمفهوم المجال وكذلك أبحاث "روجر باركر" (١٩٦٠) Riger Barker الذى اهتم بمواقف السلوك والأماكن التى تحدث فيها أنماط النشاط البشرى. (Stokols , D 1982 , P.443)

وكان اهتمام علماء النفس منصباً على الإنسان وليس على بيئته، وكان هدف علم النفس التوصل إلى وصف أمبيريقي للإنسان وتحليل خصائصه في سياق نظرى محكم ولم يقتصر الأمر على انصراف علم النفس بدراسة سلوك الشخص منفصلاً عن بيئته ، بل إنه لم يعتمد حتى على جزء من بيئته كما درست البيئة كمشكلة فيزيقية وليست كمشكلة اجتماعية وكان التصور الأساسى هو أن الإنسان منفصل عن بيئته .

(جابر عبد الحميد جابر وآخرون ، ١٩٩١ م ، ص ص ٦١ - ٦٢)

ولعل المصطلح الذى قدمه "دانيال ستوكولس" Danial Stokols عام ١٩٨٢ عن المقياس الواسع للبيئة الاجتماعية الفيزيقية يعد بداية التركيز على أهمية البيئة وما بها من علاقات اجتماعية. تتم فى إطار مكان محدد؛ حيث يشير مصطلح دانيال إلى الأماكن مثل المنازل والمدارس والفصول والعلاقات الاجتماعية التى تحدث بين الأفراد والجماعات فى إطار هذه الأماكن .

(Stokols, D . 1982 , P. 443)

ويبدو أن مصطلح البيئة الاجتماعية - الفيزيقية يركز على أن الأبعاد الاجتماعية والفيزيقية تتداخل مع بعضها مما يفرض على كل باحث الاهتمام بالتقييم الشامل للبيئة فيزيقياً واجتماعياً لما لذلك من أثر فى نوعية المناخ السائد فى بيئة المدرسة، وانعكاس ذلك على شخصيات من فى هذه البيئة .

ويشير "الشرقاوى" إلى أن الموقف التعليمى يحتوى على عوامل مؤثرة (مثيرات) بالإضافة إلى عوامل متأثرة (استجابات)، ويطلق "تولمان" على هذه العوامل مصطلح "متغيرات"، وحينما يدرك الكائن الحى محتوى الموقف وما به من علاقات يصبح الموقف ككل مثيراً للكائن الحى وبالتالى يعمل على النمو التربوى للطلاب .

(أنور الشرقاوى، ١٩٨٨ م، ص ٣٦ - ٣٨)

ومن هنا لم تغفل الدراسة الحالية بيئة الفصل لما بها مـن تـداخل اجتماعى وعلاقة قائمة بين التلميذ والمعلم، وما بها من تأثير وتأثر بكل ما يحيط بهذه البيئة من الناحية الفيزيقية، ولذلك اهتمـت الدراسـة الحاليـة بالنواحى الاجتماعية الفيزيقية لبيئة الفصل بالمدرسة الثانوية الصناعية لما لها من تأثير مباشر فى نوعية المناخ السائد فيها، والذى قد يعوق أو يسهم فى السواء النفسى للمتعلمين .

وفيما يلى نستعرض تعريف البيئة – والبيئة المدرسية ومتغيراتها :

تعريف البيئة :

يتفق كثير من علماء النفس على أهمية البيئة فيـرى "ليفـين" أن المناخ الجتماعى الذى يعيش فيه الطفل له أهمية الهواء الذى نتنفـسه، وأن الجماعة التى ينتمى إليها لها معناها المسهم والكامل بالنسبة لأمنه .

(سعد جلال، ١٩٨٥، ص ٢٣)

ويشير "وولمان" (Wolman 1973) فى قاموس إلى أن البيئة ما هى إلا محصلة لمجموع الظروف الخارجية وتشمل العوامل الاجتماعيـة التى يمكن أن تؤثر فى الفرد .

(Wolman , 1973 , P. 122)

ولقد عرف سيلز هممـس (١٩٦٨) البيئـة "مجمـوع الظـروف والمؤثرات الخارجية التى تؤثر فى حياة ونمو أى كائن حى" .

(Sills , 1968 , p. 91)

ويعرفها هينسى وكومبيل Hinsie & Compbell 1970 بكونها المثيرات التى تؤثر من الخارج فى الكائنات الحية .

(Hinsie & Compbell 1970 , P.296)

ويعرفها "ضياء صادق" بأنها مجال استشاري معقد يتفاعل فيها الفرد وتشكل سلوكه وتتضمن البيئة ثلاثة جوانب هى الطبيعة، الاجتماعية، النفسية . (ضياء جعفر صادق، ١٩٨٤ م، ص ١٧)

ويرى "سيد الطواب" أن البيئة تتمثل فى كل ما يحيط بالفرد من عوامل ومؤثرات فيزيقية أو اجتماعية .

(سيد الطواب، ١٩٩٣ م ، ص ٥٦)

ومما تقدم من تعريفات يبدو لنا تركيزها على تلك المؤثرات التى تؤثر فى الفرد من الخارج، وتحدد بعد ذلك نوعية سلوكه نتيجة لتفاعله مع هذه المؤثرات. ومن هنا يمكن القول: إن البيئة تتمثل فى كل الظروف والمؤثرات الخارجية التى تشكل سلوك الفرد نتيجة لتفاعله المستمر مع جوانبها الفيزيقية والاجتماعية والنفسية.

البيئة المدرسية School Environment

تؤثر البيئة المدرسية فى أداء وسلوك الطالب ، ولفهم الطالب وتشخيص ما يصدر عنه يجب علينا تقويم طبيعة البيئة التى يمارس فيها الطلبة نشاطهم وتعلمهم وذلك لتأثيرها المباشر وغير المباشر فى أسلوب الطلبة النفسى . (نايفة قطامى ، ١٩٩٢ م ، ص ٢٧٠)

ويجدر بنا أولاً أن نقف على تعريف شامل لمفهوم البيئة المدرسية، وهو مفهوم يبدو أنه يتصل بمفاهيم متنوعة تختلف فيما بينها اختلافا نسبياً. ومن هذه المفاهيم مفهوم المناخ المدرسى - الموقف المدرسى - والمجال - والوضع .

فقد أشار كل من "هالبين وكرافت" " Halpin & Craft 1963 " إلى أن المناخ بالنسبة للمنظمة كالشخصية بالنسبة للفرد

(Halpin & Craft 1963 , in Anderson , c. 1983 P. 369)

بينما يرى "عصام هلال" أن كلمة المناخ المدرسى ما هـــى إلـــى تعبير موجز عن الوسط الموقفى الذى يوجد فيه الطالب داخل المدرســـة، كما يعد المعلم عنصراً من عناصر هذا المناخ .

(عصام هلال ، ١٩٨٤ م ، ص ص ١٣١ -١٥٧)

ويعرف "سيد الطواب" الموقف التعليمى بأنه الظـــروف المحيطـــة بالعملية التعليمية والتى تتضمن المدرس والتلميذ والمنهج والمكان .

(سيد الطواب، ١٩٨٦ م، ص ٣٠٢)

ويعرف "أحمد عزت راجح" المجال بأنه ينشأ من تفاعل شخـــصية الفرد مع بيئته الواقعية . (أحمد عزت راجح ١٩٧٣ م ، ص ١٤)

ويبدو مما تقدم أن مفهوم المناخ مفهوم عام لا يمكن التحقق منـــه بصورة أمبيريقية أما مفهوم البيئة المدرسية كما يرى (فؤاد أبـــو حطـــب وأمال صادق) مفهوم يركز على المدرسة باعتبارها وحدة التحليـــل بمـــا تحتويه من عمليات وأحداث وعلاقات تتم

داخل الفصل وفى المدرسة ككل ، والتى تحدد فى النهاية طبيعـــة البيئة المدرسية . (فؤاد أبو حطب وأمال صادق، ١٩٨٨ م، ١٥٥)

وتعرف "فائقة محمد بدر" البيئة المدرسية بأنها "مجموعة العناصر التى يدركها المعلم ويتألف منها الموقف المدرسى داخل حجـــرة الدراســـة وتؤثر فى سلوك التلاميذ".

(فائقة محمد بدر ، ١٩٨٥ م، ص ١٣)

وقد عرف (جود Good) فى قاموس التربية عام (١٩٧٣) بيئـــة حجرة الدراسة بالبيئة التعليمية التى تحتوى على مناخ انفعـــالى وطبيعـــى وعقلى ومعرفى يهيؤها كل من المعلم والتلميذ للإسهام فى موقف تعليمـــى ما . (ood, C.r., 1973 , P241)

وبعد استعراض التعريفات المختلفة لمفهوم البيئة والمناخ والبيئة المدرسي؛ يتضح لنا أن الاختلافات ترجع لزوايا الرؤى بين العلماء فى تبين مفهوم ينظر بزاوية معينة، وتمثل المفاهيم فى مجموعها ما يحدث من علاقات وتفاعلات داخل بيئة المدرسة. ومن هنا يمكن تعريف بيئة الفصل (حجرة الدراسة) فى دراستنا الحالية على أنها مجموعة العناصر والمؤثرات التى يتفاعل الطلاب والمعلمون معها، ويتأثرون بها، والتى تحدد فى النهاية طبيعة هذه البيئة وتقاس بيئة الفصل فى هذه الدراسة بمجموع الدرجات التى يحصل عليها الطالب، أو المعلم فى مقياس بيئة الفصل المستخدم فى هذه الدراسة .

الدراسة النظرية لمتغيرات بيئة الفصل :

فيما يلى توضيح المتغيرات المتضمنة فى مقياس بيئة الفصل من خلال عرض موجز حتى يتضح لنا تعريف كل متغير وأثره فى تكيف الطلاب وذلك على ضوء ما كتب فى بعض الدراسات القريبة من الموضوع الحالى .

أولاً :- المشاركة (الاندماج) :

تعنى المشاركة علاقات الطالب فى الأنشطة المشتركة وفى المناقشات بينه وبين زملائه أو معلمه ومدى إقباله على ما يكلف به من أعمال إضافية .

(عبد الرحيم بخيت، ١٩٨٤ م، ص ص ٥-٦)

والمشاركة من الطالب تشعره بقيمته وتساعده على تكوين شخصية قادرة على التفرد بالرأى بحيث يمكن بعد ذلك أن يؤدى ما يكلف به من أعمال .

وفى هذا الصدد يذكر "مصطفى فهمى" أن الجو الذى يسود فيه الحرية والديمقراطية يشجع الطلاب على إبداء الرأى والمشاركة لتأكيد ذواتهم وإشباع حاجاتهم ،وبالتالى دعم الصحة النفسية السليمة لهم .

(مصطفى فهمى، ١٩٦١ م، ص ١٧٨)

ويشير "عبد المطلب القريطى" إلى أن المعلم حتى يكون أكثر كفاءة فى تدريسه وأكثر مقدرة على التعامل مع طلابه وحتى يسعى إلى تحقيق الصحة النفسية لهم فإنه لابد أن تتوفر فيه العديد من السمات، ومن هذه السمات المشاركة الوجدانية، والتى يراها تتضمن روح المودة ومراعاة مشاعر طلابه والسعى لحل مشاكلهم والتعاطف معهم وأن تشيع بينه وبينهم روح التسامح والمرح و سعة الصدر .

(عبد المطلب القريطى، ١٩٩٨ م، ص ٤٨٧)

كما يلمح إلى أن العلاقة بين المعلم وطلابه كلما اتسمت بالتفاهم والاحترام وبالروح الجماعية والتعاون والتنافس الإيجابى فى إطار فرص متكافئة ساعدت على الشعور بالأمن والاستقرار وتحمل المسئولية والسعادة وبالتالى الوصول إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية .

(نفس المرجع، ص ٤٨٣)

كما يوضح "فؤاد أبو حطب والسروجى" أن الفرد فى مشاركته للآخرين وتعاونه مع أقرانه إنما يتجه نحو عمليات الإنماء الصحيحة .

(فؤاد أبو حطب، محمد السروجى، ١٩٨٠ م، ص ١٢١)

كما يشير "إبراهيم عبد الرحمن" إلى أن مشاركة الطلاب فى المواقف التعليمية تزيد من معارفهم ومعلوماتهم ، كما تنمى لديهم قيماً مرغوبة واتجاهات إيجابية؛ فتزداد ميولهم العلمية وتقديرهم للمعلم ويسود التعاون والمنافسة الشريفة وعدم التحيز للرأى واحترام الرأى الآخر.

(إبراهيم عبد الرحمن، ١٩٩٣ م، ص ٣٣٧)

كما يؤكد (طلعت منصور) أن المعلم لابد أن يعى أهمية مشاركة الطلاب فى المناقشة الجماعية لتحسين سلوكهم و أن يشركهم أيـضاً فـى تحمل مسئولية مواجهة المشكلات التى تقابلهم جميعاً .. وهنا لابد أن ينحو المعلم نحو الاتجاه التسامحى الذى يتيح لطلابه الحرية التامة فى مناقـشة المعلم والتحدث معه عن مشاكلهم أو ما يجرى فى بيئة حجرة الدراسة .

(طلعت منصور، ١٩٧٧، ص٢٩٨)

كما يشير إلى أن "من الشروط الأساسية لانضواء المتعلم فى التعلم تهيئة الفرص الملائمة التى فيها يشارك التلاميذ فى المسئولية والوعى بما يتعلمونه، كما تساعد خطط الدراسة المستقلة التى تقوم على تنمية الـتعلم المسير ذاتياً أكثر من التعلم المسير بالمعلم على خلق الظروف الملائمـة لتحقيق مستويات عالية من انضوائية المتعلم فى التعلم " .

(نفس المرجع ص ص ٢٢٨- ٢٢٩)

والمعلم الذى يشارك زملاءه أو رؤساءه ويهتم بمشاركة طلابه فى جميع الأنشطة يعد نمطاً فريداً ويؤثر فى شخصيات طلابه فيجعلهم أكثـر إقبالاً على المشاركة والاهتمام بتأدية ما يسند إليهم من أعمـال ، وتقبـل توجيهات المعلم بسرعة ومن ثم توافقهم النفسى والمدرسى .

وفى هذا الصدد يشير "رجاء أبو علام " إلى ضرورة اهتمام المعلم بأن تكون خطوط التواصل بينه وبين طلابه مفتوحة، وذلك بأن يعطـيهم الفرصة للمشاركة الإيجابية فى الفصل وأن يشجعهم دائمـاً علـى إبـداء آرائهم كلما سنحت الفرصة لذلك ولا يمكن للطالب أن يسهم مع المعلم فى المشاركة البناءه بالمناقشة والحوار إلا إذا أبدى المدرس إستعداداً للحـوار وبذلك يستطيع المعلم خلق جو من التواصل والتفاهم داخل الفصل .

(رجاء أبو علام ، ١٩٩٣ م ، ص٣٨٥)

ومما تقدم تبدو لنا أهمية أن يأخذ المعلم برأى طلابه فى التخطيط للدرس وفى الأنشطة المختلفة المتعلقة بالمنهج، وأن يشركهم فى تحديد الهدف وكيفية تنفيذ الخطة حتى يشعر كل طالب بأهميته وسط أقرانه، وأيضاً من خلال هذه المشاركة يتعرف كل طالب على إمكاناته وقدراته ويصبح متحمساً لعمله دائماً ساعياً لتحقيقه على أفضل وجه ، ولا شك أن التعاون والتكاتف فى أداء أنشطة الفصل بين الأفراد يشعرهم بلذة العمل ولا يتسلل إليهم السأم فى أى مرحلة من المراحل ، إذن لا بد أن ينظر المعلم بعين الاعتبار إلى أهمية مشاركة طلابه ، وإذا أغفل المعلم هذا الجانب وأصبح كل تركيزه على الجوانب التحصيلية والتلقينية فقط دون عناية بتوفير الحد الأدنى من مشاركة الطلاب ؛ فإنه بذلك يخلق نماذج من الطلاب تتصف بالجمود غير قادرين على تحمل المسئولية وأقل ثقة بأنفسهم ، وحتى نرتقى بمستوى التعلم لابد أن يشارك الطلاب فى المناقشات والأسئلة التى يثيرها المعلم وبالتالى تزداد فرص التعبير الحر من الطلاب عن مشاعرهم ثم الإبداع فى التفكير وبالتالى يصبح المعلم داخل الفصل الدراسى أكثر فعالية وأكثر تأثيراً أو إبداعاً .

ثانياً : الانضمام " الانتماء" :

هو أحد المتغيرات المهمة فى بيئة الفصل ، ويعنى فى جوهره مستوى شعور الطالب بالصداقة فى مساعدته للآخرين فى مختلف الواجبات المنزلية التى يكلفهم بها المعلم ، وسهولة التعرف على الآخرين والرغبة فى العمل والتعامل معهم .

(عبد الرحيم بخيت ، ١٩٨٤ م ، ص ٦)

ويعرفه " مورى " بأنه " الاقتراب والاستمتاع بالتعاون مع آخر خليق ، أى يحب الشخص أو يشبهه ، والحصول على إعجاب وحب موضوع مشحون انفعالياً ، والتمسك بصديق والإحتفاظ والولاء له " .

(فؤاد أبو حطب ، وأمال صادق ، ١٩٩٤ م ، ص ٤٣٩)

وفى هذا الصدد يشير عبد المطلب القريطى (١٩٩٨) أن مقدرة الفرد على إقامة وتكوين العلاقات الإنسانية والصداقات المثمرة مع الآخرين والاندماج الاجتماعى معهم يشبع احتياجاتهم للانتماء والشعور بتقدير الآخرين ومساندتهم الوجدانية .

(عبد المطلب القريطى ، ١٩٩٨ م ، ص ٧٠)

كما يشير روستن Roston (١٩٨٩) إلى ان خصائص ومميزات الموقف التعليمى تؤثر فى دوافع التلميذ ومدى سعيه لإشباع حاجاته . (Roston , 1989 , P 117)

والتلميذ الذى يجد نفسه غير قادر على مجاراة أقرانه فى حجرة الدراسة وفى التجاوب مع المعلم سوف يشعر بالنقص ويفقد ثقته بنفسه ، مما يعوق توافقه مع زملائه فى داخل الفصل والمدرسة عموماً وتكون النتيجة الحتمية لذلك هى إهمال الطالب للمادة الدراسية والهروب والتغيب عن المدرسة . (صموئيل مغاريوس، د . ت ، ص ٦٤)

كما يشير " مغاريوس " إلى أن شعور التلميذ بمن يقدره ويتقبله من أهم الحاجات النفسية له ولذلك يجب على المعلم أن يؤمن بالقيمة الإنسانية لكل تلميذ وأن يحاول أن يكون صديقاً للجميع ؛ لأن كل تلميذ يرغب فى أن يكون مقدراً ومرغوباً من مدرسيه . (نفس المرجع، ص ٧١)

وفى هذا الصدد تشير " سناء سليمان " إلى أن " تقبل الزملاء للمراهق وشعوره بالانتماء إليهم سيتيح سبيل الاتزان الانفعالى وحسن تكيفه الإجتماعى المدرسى ويحدد قدراته على المشاركة فى التفاعل الصفى مع زملائه ومع مدرسيه " (سناء سليمان، ١٩٨٨م، ص٦٤-٦٥)

وحينما يشعر الطالب بانتمائه للجماعة داخل الفصل الدراسى سوف يسعى جاهداً إلى أداء الواجبات والأنشطة حتى يفوز برضى معلمه، ولا شك أن تعاون الطلاب وإسهامهم الفعال مع المعلم فى الفصل سوف

يعزز موقف المعلم ويصبح عنصراً فعالاً فى عملية التعلم وهـى علاقـة عكسية بين المعلم وطلابه وتهيىء فى النهاية المناخ التعليمى البناء .

والمدرسة التى لا تنجح فى جمع شمل تلاميذها حـول أهـدافها ، والتى لا تنجح فى ربط قلوب التلاميذ بأنشطتها ، لا تستطيع بالتـالى أن تنشىء مواطنين لديهم روح الانتماء إلى الوطن .

(يوسف ميخائيل أسعد ، د.ت ، ص ص ٨١ - ٨٢)

وحينما يشعر التلميذ بقيمته الشخـصية وأن زمـلاءه ومدرسـيه يريدونه معهم ويتمتعون بصحبته ويفتقدونه إذا غاب يتأصل فـى نفـسه الشعور بالانتماء والمعية . (طلعت منصور ، ١٩٧٧ م ، ص ١٧٩)

مما تقدم تبدو لنا أهمية الانتماء كحاجة نفسية إذا لم يشعر الطالب بها بين أقرانه سوف يتوتر ولا يتجاوب معهم ومع المـدرس ، وبالتـالى تضطرب شخصيته ويصبح غير متوافق مع أقرانه وغير متزن فى علاقته معهم ، كما يؤدى شعور الطالب بالانتماء إلى العمل بإتقان والإقبال علـى العمل مع الأصدقاء والمعلم بكل حب وبرغبة صادقة .

ثالثاً :- دعم المدرس :

يقصد بدعم المدرس مدى المساعدة والاهتمام والصداقة التى يبديها . المعلم نحو طلابه وثقته بهم واهتمامه بأفكارهم والحـديث معهـم بقلـب مفتوح. (عبد الرحيم بخيت، ١٩٨٤ م ، ص ٦)

ويتمثل أسلوب الدعم من المعلم فى التعليقات المشجعة والمكافـآت من أى نوع . وقد توصل " فؤاد أبو حطب " إلى أنه عندما يلجأ المعلم فى علاقته بتلاميذه إلى أسلوب التقبل يزداد التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه .

(فؤاد أبو حطب ، ١٩٧٤) .

والدعم وفقاً لنظرية جلاسر (William glasser) الإرشـادية يزيد من وعى العميل وتوقعاته النتائج الإيجابية وحتى يتمـسك العميـل

بالسلوكيات الجديدة ويحس بقيمته ويجب تشجيعه ودعمه بالثناء على نجاحاتة ونعبر عن ثقتنا بقدرته على التغيير

(سلوى عبد الباقى ، ١٩٩٩ م ، ص ١١٢) وإذا قام المعلم بالتعليق على أداء الطالب باستحسان مستوى أدائه فإنه بذلك يعبر عن تقديره لسلوك طلابه وستكون نتيجة ذلك أن يتحمس وينشط الطالب للحفاظ على هذا المستوى ، بل . وتحقيق مستوى أفضل منه .

(أنور الشرقاوى ، ١٩٨٨ م ، ص ٢٥٤)

وترى " رمزية الغريب " " أن لنجاح التعلم لابد من وجود موجه لنشاط الكائن وباعث على استمرار وعلى بذل الجهد والتغلب على مختلف ما يصادفه من عقبات" (رمزيه الغريب ١٩٧٧ م ، ص ٣٢٢)

ولعل هذا التوجيه لنشاط الكائن يعتبر دعماً يتطلبه أى كائن حتى يصل معهم إلى تحقيق أهدافه. ويؤكد هذا ما تشير إليه (فارعة حسن ، ١٩٩٦ م ، ص ٢٠) فى أن المناخ الذى يشعر فيه الطلاب بالدفء والصداقة فى علاقاتهم داخل الفصل تتحقق فيه الأهداف التى يسعى المعلم إلى تحقيقها بالإضافة إلى زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم والمشاركة بإيجابية فى الأنشطة والخبرات التعليمية التى يهيؤها المعلم . وفى مقابل ذلك إذا تصورنا بيئة الفصل الدراسى بيئة محبطة لا يهتم فيها المعلم بالدعم وإنما يقضى كل وقته فى إلقاء الدرس وفرض آرائه وأوامره على طلابه ، واستخدام القسوة فى التعامل معهم تصبح النتيجة لهذا المناخ هو الاضطرابات السلوكية للطلاب وشعورهم بالغضب من المعلم والعداء نحوه وبالتالى عدم توافقهم فى المدرسة وعدم شعورهم بالتكيف ، وحتى حينما يخرج هؤلاء الطلاب إلى المجتمع يصعب عليهم بعد ذلك التوافق الاجتماعى مع الآخرين وفى هذا الصدد تذكر " اليزابيث Elizabeth " أن الموقف المدرسى الذى يشبع حاجات التلميذ الاجتماعية ويحقق توقعاته

ستكون نتيجته المباشرة هو التوافق الدراسى للتلاميذ وتكوين علاقات طيبة مع زملائه ومدرسيه ، وشعور كل تلميذ بأهميته أما إذا أصبح الموقف المدرسى غير مشبع لحاجات التلاميذ وتوقعاتهم ؛ أدى ذلك إلى شعورهم بالغضب والقلق وسوء توافقهم دراسياً واجتماعياً وشخصياً .

(Elizabeth , 1974 , P.333)

ويبدو لنا مما تقدم أهمية دعم المعلم لطلابه حتى يشعروا بالأمن والاستقرار النفسى ويكون لديهم الدافع لإنجاز ما يكلفون به من أنشطة وبالتالى يتجاوبون مع المعلم ويتوافقون فى المدرسة . ويؤكد ذلك " محمد الهابط " إذ يرى أن التلميذ الذى يجد فى المحيط المدرسى ما يساعده على النمو والشعور بالأمان تنمو شخصيته بشكل سوى ، أما إذا وجدت البيئة المدرسية المحبطة والمليئة بالصراعات أصبح التلاميذ غير قادرين على التكيف السليم مما يؤدى فى النهاية إلى تخلفهم دراسياً وسوء علاقة التلاميذ بأقرانهم ومعلميهم .

(محمد الهابط ، ١٩٨٥ ، ص ١٥٣)

رابعاً :- توجيه الواجبات :

ويعنى بها الأنشطة التعليمية المختلفة والتى خطط لها المعلم مع تلاميذه داخل الفصل ومدى تأكيد المدرس على بقاء المادة التعليمية وأنشطتها المختلفة . (عبد الرحيم بخيت ، ١٩٨٤ م ، ص ٦)

ويشير " طلعت منصور " إلى أن المعلم لا يستطيع أن يكون عنصراً فعالاً فى عملية التعلم دون أن يلقى تعاوناً وإسهاماً فعاليين من تلاميذه كما يشير إلى أن المعلم الذى تعوزه القدرة على العمل مع التلاميذ وعلى توجيههم سوف يكون عند مفترق الأهداف معهم ، بينما يتحقق التعلم تحت إشراف المعلم وتوجيهه إذا نجح فى إقامة علاقة سليمة مع تلاميذه .

(طلعت منصور ، ١٩٧٧ م ، ص ٢٧٤)

ويقوم الطلاب بتوجيه واجباتهم فى وجود تعـاون بيـنهم وبـين أقرانهم إذا توفر المناخ التعليمى الذى يوجد فيه من يحب مهنته ويـسعى دائماً إلى توجيههم إلى طرق إكساب المعرفة وعمل الأنـشطة التعليميـة المتعددة .

ويسعى المعلم دائماً إلى التأكيد على بقاء المـادة التعليميـة عـن طريق توجيه طلابه إلى التدريب على الأنشطة المتنوعة ، والدولم علـى مراجعة المواد الدراسية المختلفة لابد وأن يرتبط بتبصيرهم بأهمية ذلـك لهم فى مستقبل حياتهم حتى يتحمس الطلاب ويزداد نشاطهم ويتوافقون مع المعلم . وفى هذا الصدد يؤكد " إبراهيم وجيه " أن المعلم يجب أن يوجه تلاميذه نحو أهداف ذات قيمة بالنسبة لهم بحيث تشبع حاجاتهم وذلك دون تأثر المجال الحيوى لهم نتيجة لتغير تلك الأهداف ونتيجة إيمانهم بأهميتها.
(إبراهيم وجيه ، ١٩٧٩ م ، ص ٣٢٧)

وحتى يقوم المعلم بتوجيه طلابه على أحسن وجه يجب أن يتحلى بالصبر والمهارة فى جذب طلابه إليه ، وأن يسعى جاهداً على متـابعتهم فى كل الأنشطة حتى يحقق لهم التفوق ويسعى بنموهم النفسى نحو الطريق السليم .

خامساً :- التنافس :

ويعنى مدى تأكيد التلاميذ للتنافس على الـدرجات والمعلومـات واحتلال المراتب الأولى بالفصل وهو ظاهرة عكسية لظاهرة التعاون .
(عبد الرحيم بخيت ، ١٩٩٥ م ، ص ١٢)

ويعرف " البهى " التنافس بأنه " مظهـر مـن مظـاهر التفاعـل الاجتماعى السوى الذى يحفز الفرد للطموح وتحقيق المثل العليا البعيدة "
(فؤاد البهى السيد ، د . ت ، ص ٢٥٢)

التنافس والتعاون شكلان للدفاعية ولهما قيمة كبرى فـى توافـق التلاميذ الدراسى بالمدرسة ؛ حيث يرغب كل تلميذ فى التقدير والثناء من معلميه حتى يشعر بذاته وسط زملائه. ولذلك يجب على المعلم أن لا يهمل تقدير كل طالب متميز عن زملائه حتى يدفعه إلى طريق التفوق . وحتى يجد من بين زملائه من ينافسه للحصول على هذا التقـدير مـن المعلـم وبالتالى سوف يبذل قصارى جهده .

وفى هذا الصدد يشير " فؤاد أبو حطب وأمال صادق " إلـى " أن الإنسان يزيد من مقدار الجهد المبذول وتزداد إنتاجيته عندما يتنافس مـع غيره ، وعندما يعرف أنه سيحصل على التقدير الاجتماعى عندما يحّصل وينجز " والتنافس لدى " أوزوبل " دافع لتعظيم الذات، وتقديرها يتبـارى المرء فيه مع ذاته أو مع الآخرين ، كما يحذران من أن المنافسة الـشديدة لها أثار ضارة تتمثل فى القلق المصاحب للتنافس الذى قد يؤثر فى الأداء ويعطل التعلم .

(فؤاد أبو حطب وأمال صادق ، ١٩٩٤ م ، ص ٤٤٧)

ويتفق مع هذا " محمد عبد القادر " فى أن المنافسة المعقولة تساعد على تحسين مهارة التعلم وهى حافز قوى وحيـوى ، ولكـن المنافـسة المفرطة تؤدى إلى زيادة الكراهية والغيرة بين الطـلاب وتـصبح ضـد المعايير الاجتماعية المتعارف عليها ، وتعوق النمو الاجتماعى ، كما يؤكد ضرورة اهتمام المدرسة بالمنافسة الجماعية والتنافس الذاتى أكثـر مـن اهتمامها بالمنافسة الفردية وليكن ذلك بحذر وعناية .

(محمد عبد القادر عبد الغفار ، ١٩٩٨ م ، ص ٤٤٩)

وفى نفس الاتجاه يؤكد " محمد منير " أن التنافس يزيـد دوافـع وجوافز التلاميذ نحو مزيد من الجهد والعمل إذا لم يخـرج عـن حـدود

المعقول ، والإفراط فيها يؤدى إلى تنمية شعور العداء والبغض بين التلاميذ أنفسهم وفقد بعضهم الثقة بالنفس .

(محمد منير مرسى ، ١٩٩٨ م ، ص ٦٧) .

ولذلك يشيرا كلاً من(ديفيد وبيل) إلى أنه ينبغى على المعلم أن يلزم جانب الحذر عند حث تميزه على التنافس ، وأن يراعى اعتبارات الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ ؛ لأنه قد يجد من بينهم من لا يستطيع أن يتماشى مع هذا التنافس ، وبالتالى سوف يحبط ويفشل .

(ديفيد ، بيل ، ١٩٧٠ م ، ص ١٩٧)

والتعاون بما أنه العملية المقابلة للتنافس ، وهو الذى يتآزر الفرد فيه لإحراز الأهداف المشتركة للجماعة ، إلا أنه ليس نقيضاً للتنافس ، وكلاهما يتضمن التفاعل الاجتماعى فى مقابل السلوك الفردى الذى يقوم به الفرد منعزلاً عن الآخرين . وأى سلوك تنافسى تقوم به المجموعة يتضمن بالضرورة مقداراً كبيراً من التعاون .

وقد تبين لجونسون وزميله (Johnson & johnson 1974) إن المنافسة أدت إلى رفع معدل القلق لدى الأفراد وزيادة الرغبة فى إشباع الحاجات الفردية ، وذلك عكس التعاون الذى يكون فيه الأفراد أقل قلقاً وأكثر تمركزاً حول العمل وتحقيق الهدف .

(حسين عبد العزيز الدرينى، ١٩٨٦ م ، ص ص ٧٣٥ - ٧٢٦)

مما تقدم يتبين لنا أهمية أن يحرص المعلم على أن تشيع روح التعاون بين تلاميذه وأن تكون العلاقة بينه وبينهم قائمة على الدفء والتعاون فى سبيل صالح الجميع ، وأن المنافسة التى تولد روح الضغينة والعداء بين الطلاب والتى تجعلهم أكثر توتراً وقلقاً هى منافسة غير مقبولة فى بيئة الفصل ؛ لأنها سوف تؤدى الى استسلام بعض الطلاب لتباين القدرات العقلية وبالتالى شعورهم بالضعف وعدم القدرة على مسايرة

زملائهم ، أما المنافسة القائمة على التعاون ، والتى يشيع بين أفرادها مشاعر التفاهم والثقة والحب والاحترام المتبادل هى منافسة كفيلة بدعم أواصر الصحة النفسية للطلاب وتحقيق الأهداف التى يطمح إليها المعلم وطلابه .

سادساً :- الترتيب والتنظيم :

يشير " عبد الرحيم بخيت " إلى أن الترتيب والتنظيم يعنى مدى التزام التلاميذ بأوامر المعلم ومدى مراعاة النظم السائدة فى المدرسة وهدوء التلاميذ داخل حجرة الدراسة .

(عبد الرحيم بخيت ، ١٩٨٤ م ، ص ٦)

بينما يرى " جوسلين " (١٩٧٢) أن الترتيب والتنظيم هو ناتج العلاقة بين المعلم والمتعلم ؛ حيث يلقى المعلم بمجموعة من المثيرات تتضمن مجموعة من القواعد والنظم التى يخبرها المعلم لتلاميذه وعليهم أن يستجيبوا لها . (جوسلين ، ١٩٧٢ م ، ص ٨)

ويتضمن التنظيم توزيع المسئوليات والواجبات على التلاميذ ، والتنظيم يمكن التلاميذ من العمل على ضوء أهداف واضحة لهم ؛ حيث يشعر كل فرد بمسئوليته ودوره وبالتالى يدفعه هذا إلى العمل الجماعى والتعاونى فى سبيل التعلم. (كوثر حسين ، ١٩٧٧ م ، ص ٣٦)

والنظام أحد جوانب النمو الأساسية للتلاميذ وإذا استخدمه المعلم بطريقة سليمة أى إذا عمل على مشاركة تلاميذه فى المحافظة على النظام دون إجبار أو بإكراه، فإنه بلا شك يسعى بالصحة النفسية لتلاميذه نحو الطريق الصحيح، ولذلك يجب على كل معلم يهدف إلى حفظ النظام أن يشرح لتلاميذه كل القواعد المؤدية لحفظ هذا النظام حتى يستطيعوا تنفيذها.

(جابر عبد الحميد ومحمد مصطفى الشعيبى ، ١٩٦٣ م ، ص ٢١٩)

ويعنى التنظيم فى المدرسة تقسيم أوجه النشاط لتعلميى اللازمة لتحقيق أهداف المدرسة وخططها ، وقوام التنظيم مجموعة من الأفراد ينسقون أوجه نشاطهم فى مجال معين ليحققوا أهدافاً محدده .

(أحمد حجى ، ١٩٩٤ م ، ص ٣٤١)

ويرتبط النظام المدرسى بشخصية المعلم ارتباطً وثيقاً إذ نجد أن حب التلاميذ للمعلم باعتباره مثلاً أعلى لهم واحترامهم له يساعد علـى أن يسود النظام داخل الفصل والمدرسة . (نفس المرجع ، ص ٣٨٢)

وتشير نتائج دراسات عديدة (Becker Engleman on thomes 1975) إلى أن المناخ الصفى المتسم بالانضباط والهدوء يساعد على تطوير بعض قدرات التلاميذ ويسهل تعلمهم وتمكنيم من اكتساب المهارات التعليمية بشكل أنجح مثل القدرة على تركيز الانتباه والمثابرة على العمل المدرسى لفترات طويلة وشيوع روح النظام والانضباط وسيادة العمل التعاونى . (نصر يوسف ، ١٩٩٣ م ، ص ٢٩٤)

والترتيب الفيزيقى لبيئة الفصل وبرنامجها يتطلب قدراً كبيراً من الاتصال بين التلميذ والتلميذ وبين المعلم والتلميذ ؛ حتى تبرز العلاقة الوشيجة والمتشابكة بين جميع الأطراف ولذلك يجب أن يشمل الترتيب الفيزيقى وضع المقاعد متقاربة ومنظمة ؛ بحيث تدعم تفاعل الوجه للوجه ، وبالتالى يقوم المعلم بعرض مواد وترتيب عناصر يسهل على التلاميذ المشاركين رؤيتها ومتابعتها .

وحينما يتصل الأفراد بعضهم ببعض اتصال الوجه للوجه فإن ذلك يشجع على التعامل الاجتماعى ، ومن ثم يتيسر الاتصال اللفظى وغير اللفظى .

(جابر عبد الحميد وآخرون ، ١٩٩١ م ، ص ص ٤٤٢ - ٤٦٠)

ولهذا يجب أن يهتم المعلم أولاً بترتيب وتنظيم البيئة الفيزيقية حتى يستطيع أن يحافظ على انتباه طلابه وحتى يتيسر له النظر إلى كل تلميذ وكأنه يتحدث إليه بمفرده وبالتالى يحافظ المدرس على جذب انتباه طلابه له باستمرار .

وفى هذا الصدد يذكر (Good , et .al .& 1987) أن مشاهدة الطلاب لمعلمهم بانتظام يجعلهم أكثر اهتماما بالانتباه نحو موضوع الدرس ، وأن تعبيرات المعلم وإيماءات وجهه نحو تلاميذه مهمة أيضاً ؛ حيث يشعر كل التلاميذ أن المعلم يهتم بهم دائماً عن طريق هذه الإيماءات .

(Good et . al , 1987 , P . P. 242 - 343)

ويرى (بيركي) (Purkey , 1971) أن تنظيم الفصل الدراسى يمثل مشكلة كبرى للتربويين ؛ لأن التلاميذ عاده يقاومون الانضباط ؛ لأنه لا يعطيهم حرية الحركة ، لذلك فهو يرى أن الأبعاد الحديثة لتنظيم الفصل الدراسى نحتاج إلى التركيز على اتجاهات التلاميذ نحو المدرسين واتجاهات المدرسين نحو التلاميذ وكذلك اتجاهات المدرسين والتلاميذ نحو أنفسهم .

(Purkey 1971 , P .P. , 325 - 328)

مما تقدم يتضح لنا أن مشاركة المعلم طلابه فى تنظيم مقاعد الجلوس ، والمشاركة فى تقسيم مجموعات الأنشطة داخل الفصل وتوزيع الأعمال توزيعاً عادلاً ؛ سوف يؤدى إلى إقبالهم على الأنشطة والعمل مع المعلم فى جو تسوده الألفة والتعاون وبالتالى حبهم للمعلم ومادته الدراسية ؛ حيث يشعرون بالحرية التى تتطلبها التربية السليمة والنمو السوى للطلاب. وإذا كانت الديمقراطية هى النمط السائد فى الفصل الدراسى فإن روح التفاهم والعدل والمساواة سوف تشيع بالتالى داخل الفصل ، ومن ثم

تزداد رغبة الطلاب فى الجد والتفوق فتصبح شخصيات الطلاب متزنة وجدانياً قادرة على تحمل المسئولية بكل فاعلية .

سابعاً :- وضوح النظم :

وهى تعنى مدى انتظام القواعد واتباعها ومعرفة التلاميذ نواحى العقاب الناتجة عن عدم إتباع هذه النظم .

(عبد الرحيم ، بخيت ، ١٩٨٤ ، ص ٦)

ويقصد بها أيضاً توضيح قواعد السلوك ؛ حيث تتضمن تعبير التلميذ اللفظى عن المدى الذى ذكرت به قواعد السلوك داخل الفصل بصورة واضحة .

ويبدو لنا أن نتيجة ذلك هو مقدرة كل طالب على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال زيادة علاقاته مع زملائه ومدرسيه ، وبالتالى زيادة توافق دراسياً ، لذلك يجب أن يهتم المعلم أولاً بمحتوى حجرة الدراسة وأن يعمل على إيضاح جميع القواعد الخاصة بحفظ النظام داخل الفصل ، ولعل شخصية المعلم وما يتميز به من مقدرة على التعامل مع طلابه ومدى ألفة الطلاب به سوف يجعل الطلاب ينصاعون لكل هذه القواعد ، ولذلك يجب على المعلم أن يهتم بمشاركة طلابه فى بيئة الفصل فيما ينبغى أن تكون عليه حجرة الدراسة والطريقة المناسبة لدراسة المنهج وطريقه التعامل معهم . ولا شك أن وضوح النظم ووضوح الغرض من المادة سوف يثير دوافع الطلاب ويسهم فى تحقيق دافعيتهم إزاء المادة الدراسية ، ولكن إذا أهمل المعلم آراء طلابه وأصبح هو الآمر والناهى فإنه سيصعب عليه بالتالى جعل طلابه يسايرون النظم ويتبعون تعليماته داخل الفصل وبالتالى تصطدم شخصيات طلابه مما يعوق توافقهم الدراسى داخل المدرسة .

ثامناً :- تحكم المدرس :

يقصد بتحكم المدرس مدى قبضته على الفصل لتنفيذ القواعد ومعاقبة كل من يخالفها والنظر باهتمام نحو كل من يخالف هذه القواعد .

(عبد الرحيم بخيت ، ١٩٨٤ ، ص ٦)

وعن طريق التحكم يستطيع المعلم متابعة التقدم الذى تم ،وضبط أى انحرافات عن المسار المرسوم بحيث يمكن إصلاح كل انحراف فى الوقت المناسب . (كوثر حسين ، ١٩٧٧ م ، ص ٣٧)

وهنا تكمن مهارة المعلم فى الطريقة التى يستخدمها فى جذب انتباه الطلاب إليه فى أى وقت داخل الفصل ، واستخدام الرموز والإشارات التى يصدرها المعلم لطلابه تعد بمثابة وسيلة للتحكم حتى يأتى التلاميذ بالسلوك المرغوب فيه داخل الفصل . وفى هذا الصدد تشير " سامية القطان " إلى أن تعبيرات المعلم غير اللفظية تشكل حيز إطار للكلمات التى يلفظها ، فتعبيراته المختلفة ونظراته المتصلة نحو كل طلابه وأوضاع يديه أو رجليه كل هذا يسهم فى إشاعة مناخ يتقبله الطلاب وينجذبون نحو معلمهم . (سامية القطان ، ١٩٨٧ م ، ص ٢)

ومما يؤكد أن نظام حجرة الدراسة يؤثر فى أداء الطلاب وعلى مستوى تماسكهم كمجموعة ما يشير إليه " فؤاد أبو حطب وأمال صادق " من " أن وسائل التحكم الشديد في أداء التلميذ وتعامله مع الآخرين تؤدى إلى الإقلال من الرضا النفسى، وبالتالى من الإنتاج " ويمهد سلوك المدرس الديمقراطى المناخ السليم لنمو النظام والضبط الذاتى ، وكذلك يمهد للتعاون الجماعى داخل الفصل .

(فؤاد أبو حطب وأمال صادق ، ١٩٩٤ م ، ص ٧٢٩)

ولا شك أنه فى ظل هذا التعاون سوف يتمكن المدرس من التحكم فى فصله ويعمل بحماس أكثر مع طلابه ، كما يصبح الطلاب فى الفصل أكثر تماسكاً مما ينعكس على الصحة النفسية لهم ولمعلميهم .

تاسعاً :- التجديد :

يقصد به تنوع الأنشطة ومدى استخدام المدرسى لأساليب جديدة فى التدريس وتشجيع التفكير الابتكارى لدى تلاميذه .

(عبد الرحيم بخيت ، ١٩٨٤م ، ص٦)

وفى هذا الصدد يشير " جهاد " إلى انه على المعلم أن يعمل على دفع استعدادات طلابه وتنمية قدرتهم وذلك عن طريق تنويع أساليب التدريس مما يتيح لهم فرصة تنمية قدراتهم وتنشيطها فى المجال الطبيعى.

(جهاد دباح ، ١٩٩٢ م ، ص ١٨٩)

نستخلص من ذلك أن المعلم يجب أن يتقن أكثر من طريقة ليعمل على تشويق طلابه وجذب انتباههم أثناء الدرس ، فعرض المادة الدراسية على طلاب الفصل الواحد بطريقة تقليدية متكررة قد تؤدى إلى شعور الطلاب بالسأم من المعلم وبالتالى كره مادة الدرس ، ولعل ما يفرض على المعلم هذا التنوع هو اختلاف الفروق الفردية بين طلابه ، فهناك من يستطيع أن يساير المعلم ويتفهم منه بإحدى الطرق وهناك من لا يتلاءم مع طريقة المدرس لضعف قدراته العقلية ، وبالتالى فإن فرض المعلم لطريقة واحده قد لا تتلاءم مع الجميع فيؤدى ذلك إلى أن ينصرف بعضهم عن المعلم ، وبالتالى قد يتهامسون ويتسامرون ولا يستطيع المعلم بالتالى جذب انتباه الجميع ولا يتيسر له تحقيق هدف الدرس

ويؤكد هذا ما يشير إليه " القوصى " إلى أنه ينبغى على المعلم أن يغير من طريقة تدريسه وأن يجدد دائماً لان تكراره وندرة تجديده يؤدى

إلى آثار غير طيبة فى علاقة المدرس بتلاميذه ، وبالتالى قــد لا يــشعر المعلم بالرضى تجاه عمله .

(عبد العزيز القوصى ، ١٩٦٩ م ، ص ٢٣٨)

نظرية المجال " لكيرت ليفين " :

حيث إن هذه النظرية تركز على العلاقة بين الإنسان وبيئته فنرى إلقاء الضوء على هذه النظرية المعرفية وكيف يفسر " ليفين " فى إطارها السلوك والتعلم.

وقد تبنى " ليفين " مفاهيم أساسية لهذه النظرية نتناول ما يتــصل منها بدراسة الشخصية :-

١- المجال الحيوى :

وهو عند " ليفين " يتكون من الشخص والبيئة باعتبارهما عاملين متوافقين يؤثر كل منها فى الآخر ويتأثر به ، ويرى أن السلوك هو دالة أو وظيفة المجال الحيوى ، وأن المجال الحيوى هو نتاج التفاعل المتبادل بين الشخص والبيئة .

٢- الشخص :

يمثل " ليفين " الشخص بدائرة مغلقة ، وكل ما يقع داخلها ينتمــى إلى الشخص وما يقع خارجها فهو لا شخص - فإن كان اللاشخص واقعاً داخل إطار المجال الحيوى للفرد فهو يمثل البيئة النفسية لهذا الفرد ، وإذا كان خارج هذا المجال فهو يمثل العالم المادى

٣- البيئة :

يستخدم(ليفين) لفظ البيئة السيكولوجية التى ينظر إليها على أنها البيئة كما يدركها الشخص وهى جــزء مــن المجــال الحيــوى وتتحــد

خصائصها بخصائص الشخص وبيئته الموضوعية . وهو يعطى أهمية كبرى للبيئة النفسية باعتبارها البيئة كما يدركها الفرد ويتأثر بها وتؤثر فيه

٤-السلوك :

استخدم " ليفين " السلوك بمعناه الأكثر شيوعاً وهو التفاعل المتبادل بين الفرد وبيئته الموضوعية ، وبالتالى يمكن أن نستنتج خصائص المجال الحيوى أو الشخص من السلوك الذى نلاحظه فى البيئة .

(سيد محمد غنيم ، ١٩٧٢ ، ص ص ٦٤٤ ، ٦٥٣)

ويرى " ليفين " أن السلوك الإنسانى بمحدداته الذاتية والبيئية والتفاعل بينها يشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات ؛ بحيث لا يمكن إعطاء أيّ من هذه المحددات الرئيسية الثلاث مكانة مميزة على حساب المحددين الآخرين، وعلى هذا النحو فالسلوك هو نتاج التفاعل بين الفرد والبيئة كسببين معتمدين على بعضهما البعض فى إنتاج السلوك ، ويرى " ليفين " أن الحيز الحيوى للفرد يتغير فى اتجاه الأهداف والطموحات التى يتم استخدامها فى المجال النفسى له وعلى ضوء الأهمية النسبية لهذه الطموحات وتلك التوقعات ومن ثم يمكن للتعلم أن يأخذ مكانه إذا تم إحداث تغيير فى المجال النفسى للفرد .

(فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٦ م ، ص (٢٦٩ - ٢٨٤)

وينظر " ليفين " إلى التعلم على أنه عملية (ديناميكية) لابد فيها من تفاعل المتعلم والموقف التعليمي بما يحتويه من مؤثرات مختلفة تظهر عمليات الاستبصار ، ويتحدد الحيز الحيوى ، فتتغير البنية المعرفية لدى الفرد حتى تصبح أكثر مواءمة وتساعد المتعلم على التكيف فى الموقف الذى يوجد فيه . ويعتمد سلوك الفرد على البنية المعرفية للحيز الحيوى لديه ، ويكون التعلم هنا عبارة عن الآثار النفسية التى كونها ، وتضاف إلى ما يوجد لديه فى البنية المعرفية .

ويعتبر " ليفين " أن التغير فى البنية المعرفية يعنـى النمـو فـى المعرفة الإدراكية لدى الفرد ، كما يعتبر أن التغير في الدافعية يعنى تغيراً فى ميل الفرد إما بالرغبة أو عدم الرغبة فى بعض المجـالات أو بعـض مظاهر الحيز الحيوى لديه ، كما يعتبر " ليفين " أن التغير فى الدافعية ينشأ من التغيرات التى تحدث فى البنية المعرفية للفرد ، كما يرتبط التغير فـى الدافعية بدرجة كبيره بالتغير فى التوحد مع الجماعة ومع انتمـاء الفـرد لجماعة معينة تتغير دافعته نحوها من خلال التفاعل المستمر بينه وبينها ، كما تنمو ذات الفرد وتتبلور من خلال عضويته فى الجماعة ويتوقف نمو الذات على درجة انتماء الفرد للجماعة .

(أنور الشرقاوى ، ١٩٨٨ م ص ص ١٥٣ – ١٥٤)

تعليق عام على النظرية :

يبدو لنا مما تقدم أن نظرية المجال قـد ركـزت علـى العلاقـة التفاعلية بين الإنسان

وبيئته، وما ينتج عنهما من سلوك يشير إلى نوعية هـذه البيئـة، ومعنى ذلك أن سلوك الطالب داخل الفصل ، يدل على نوعية المناخ الذى يهيؤه المعلم داخل هذا الفصل وما يدركه الطالب داخل بيئة الفصل يـؤثر فى مدى التفاعل المتبادل الذى يجب أن يكون بين الطالب وبيئة الفـصل، ويركز " ليفين " على أهمية تفاعل المتعلم (الطالب) داخل بيئة الفـصل مع المعلم فى الموقف التعليمي (بيئة الفصل) ليزداد استبصار الطالـب بالمؤثرات المختلفة (المتغيرات) وبالتالى تزداد خبرته المعرفية ويتحقق له التعلم بصورة أفضل ، وبالتالى يصبح الطالب أكثر تكيفاً مـع المعلـم داخل بيئة الفصل ، ومن ثم تزداد دافعية الطالب نحو مزيد من التعلم فـى هذه البيئة وتصبح ميوله أكثر قوه نحو الإقبال على المواد الدراسية ومـع

زيادة التفاعل داخل بيئة الفصل يزداد شعور الطالب بالانتماء والتوحد مع زملائه ومعلمه .

ومجمل القول إنه لابد أن يهتم المعلم بمعرفة الوضع النفسى للحيز الحيوى لكل طالب حتى يتفهم بنية المجال المعرفى المميزة لكل طالب، وبالتالى يتمكن المعلم من فهم سلوك طلابه وما يلائمهم داخل الموقف التعليمى لتحقيق التعلم وزيادة تكيفهم ، ومن هنا نضمن العلاقة التفاعلية المثمرة والضرورية بين المعلم وطلابه وكذلك بين الطلاب بعضهم البعض.

ومن هنا تكون نظرية المجال قد قدمت لنا إسهامات عظيمة ، وأفسحت المجال لزيادة فهم البيئة التعليمية وما بيا من مؤثرات تشكل السلوك الناتج فى هذه البيئة .

نظرية الضبط فى الفصل الدراسى :

Control Theory in the Classroom

أكد وليام (جلاسر) William Glasser (١٩٨٦) فى سياق نظرية الضبط احتياج المدارس لبناء بيئة مدرسية تجعل التلاميذ شغوفين ومنغمسين فى العملية التعليمية ، ولذلك تعتمد نظريته على بناء مكونات هوية ناجحة .

فالأفراد الذين يحققون النجاح من سبق لهم أن أحسوا بمتعة الإنجاز ، واعتقدوا بأنهم مختلفون ومتفردون عن غيرهم . أما الذين يحققون الفشل فهم من يعتقدون أن فرصتهم قليلة فى النجاح والسعادة وأنهم غير قادرين على الأداء وأنهم أشخاص سيئون وفى الأعمال المبكرة تكون اتجاهاتهم سالبة نحو المدرسة وربما نحو الحياة بوجه عام !! .

ويرى (جلاسر) أنه لكى يكتسب الأفراد مشاعر طيبة نحو أنفسهم يحتاجون إلى أن يحبوا وأن يكونوا محبوبين فى الوقت ذاته ، وأن

يكونوا محل رعاية حتى يتحقق لهم النجاح والنمو والتطـور ، وبالمثـل يحتاج الفرد أن يشعر بالانتماء ولا يتحقق الانتماء إلا من خـلال تفاعـل الفرد مع زملائه بالمدرسة أو المحيطين به داخل الأسرة واندماجه معهم ؛ فيصبح أكثر شعوراً بالمسئولية والاهتمام بالآخرين .

ويحتاج الفرد أيضاً إلى الإحساس بالقوة والأهمية ، وبالحـصول على المعرفة واكتساب المهارات فى التحصيل يمكن إشباع الحاجة للقوة ، ويتدعم شعور الأفراد بالقيمة والنجاح حينما يكون سلوكهم مقبـولاً ممـا يحقق لهم الحب والاحترام ، ولكى يحققوا هذا يجب أن يتعلمـوا احتـرام الآخرين .

كما يحتاج الفرد إلى الشعور بالاستمتاع الذى يمكن أن يتحقق من خلال المشاركة الفعالة فى نشاطات حية لاكتساب أثمن فرص التعلم . أما الأفراد الذين لا يستمتعون بنشاطات حية تضيع عليهم فرص كثيرة للتعلم .

ومن أهم احتياجات الأفراد الشعور بالحرية ؛ بحيث يكون الفـرد قادراً على أن يعبر عن نفسه . ويعرفها العلاج بالواقع بأنها شعور الفـرد بقدرته على القول والعمل ضمن حدود . والحرية لا تعنـى عـدم النقـد أو العمل بدون تصحيح ولا يجب أن تؤدى إلى انتقاض أى عـضو فـى الأسرة أو المدرسة ، ولذلك يجب ألا تكون تعليقات المعلم للطفل سـلبية ؛ لأن الانتقادات تؤدى إلى شعور الأطفال بأنهم غير جـديرين ، وبالتـالى يتوحدون بالنماذج الفاشلة ويجب أن يكون النقد بعيد عن وصف الشخص نفسه ويكفى أن نصف سلوكه وتصرفاته .

ويتجه " جلاسر " فيما يسميه العلاج بالواقع إلى نظريـة الـضبط لمساعدة العميل على الإتيان بسلوك أكثر فعالية ، واتجاه أفـضل فـيمكن المعلمين مساعدة الطلاب على أن يصبحوا أكثر وعياً بقواعد العمل الجاد والنجاح الأكاديمى . ويرى (جلاسر) أن ذلك العلاج يمكن أن يتم مـن

خلال بيئة الإرشاد والإجراءات التى تقود للتغيير ، فيجب أن يحاول المرشد تطوير البيئة ليشعر العميل فيها بالأمان والإيجابية ؛ فيساعد العميل على أن يتعلم سلوكيات مختلفة لإشباع احتياجاته وأن يشعر العميل بأن المعالج قادر وشغوف بمساعدته وأنه يعطيه الفرصة الكافية لأن يتعلم ويشجعه لتعلم سلوكيات جديدة أكثر فعالية .

ويجب على المعالج التركيز على سلوك التلاميذ الكلى بمعنى : كيف يتصرف ويفكر وبما يشعر فى الوقت الحاضر ؟ بعد ذلك يعلم العميل السلوكيات التى يشارك فى اختيارها وعلى رسم خطة لهذه السلوكيات الجديدة ويلزم التشجيع ، والدعم كى يتمسك العميل بالسلوكيات الجديدة . ولا شك أن الثناء على نجاحات العميل والتعبير عن ثقتنا بقدرته على التغيير يزيد من دافعيته والإحساس بقيمته .

ويجب على العميل أن يتجنب ممارسة العقاب حتى يضمن قيام العميل بتنفيذ أى خطه والعقاب لن يقود أبداً إلى تحمل المسئولية ، وسوف يدعم لدى الفرد هوية الفشل . وبدلاً من العقاب يرى (جلاسر) أن العميل سيتحمل النتائج الطبيعية وهى ما يترتب على خروجه عن القواعد والنظام وتسبب له بعض المعاناة والعقاب حتى ولو أدى إلى النجاح ، فهو نجاح مؤقت والعقاب يولد العدوان والعنف والهجوم المضاد ، ولا يشكل سلوكيات جديدة مرغوبة ، أى لا يعلم الشخص ماذا يفعل وهو يؤثر سلبياً فى العلاقات الاجتماعية بين المعالج والعميل ويؤثر فى مفهوم الذات لدى الشخص المعاقب ويحد من التوجيه الذاتى لديه . " والعلاج بالواقع يعرف العقاب بأنه أى نوع من العلاج يهدف إلى الإيذاء الجسدى أو الإيذاء النفسى ويشمل ذلك التوبيخ والانتقاد " .

(سلوى عبد الباقى ، ١٩٩٩ م ، ص ص ٩٨ - ١٢٤)

ويجب أن يراعى المعالج سلوك المراهق الذى نتناوله فى دراستنا الحالية فسلوكه مضطرب وأفكاره غير متوقعة ومشاعره مشوشة وتبدو حياته اليومية سلسلة متتالية من العواطف المتناقضة ، وقد يبدو سلوكه شبيهاً بالسلوك المرضى ويؤكد هذا(وينر) Weiner (١٩٧٠) بقوله : إن الأشخاص الكبار العاديين ينظرون إلى المراهقين على أنهم أشخاص غير عاديين ، ويقول (فين وآخرون) Veine etal (١٩٧٢) : يبدو لنا المراهق العادى شخصاً ممزقاً ويتصرف كأنه شخص آخر فى مرحلة من مراحل حياته . وهذا يجعل الآباء المدرسين فى ارتباك وتشوش مع مرحلة المراهقة . (نفس المرجع ، ص ٢٠٣)

تعليق عام على النظرية :

يبدو لنا مما تقدم أن نظرية الضبط قد أكدت أهمية بيئة الفصل الدراسى الممتعة والآمنة وبناء مكونات هوية ناجحة . فالطالب حتى يحقق النجاح داخل المدرسة يجب أن يشعر بأنه ينجز أفضل من الآخرين ؛ فيزداد إقباله على النشاط والمدرسة ، ويصبح متوافقاً فى حياته العامة. كما ركزت النظرية على أهمية شعور الطلاب بالحب من المعلم حتى يتعلموا كيف يحبون الآخرين ويسود التعاون والمشاركة ؛ وبالتالى النجاح والتقدم المرغوب ، وأنه حينما يشعر الطالب بالانتماء وسط أقرانه ومعلميه يصبح أكثر قدرة على تحمل المسئولية وأداء ما يكلف به ويزداد اهتمامه بالنشاط والمدرسة بتوجيهات معلميه ، وهذا الانتماء يتطلب التفاعل الإيجابى بين المعلم وطلابه وبين التلاميذ بعضهم البعض . وحتى يشعر كل طالب بقيمته وأهميته داخل المدرسة يجب أن تكون سلوكياته مقبولة ، وأن يحصل على أكبر قدر من المعرفة واكتساب المهارة ، كما يتحقق الاستمتاع داخل بيئة الفصل من خلال المشاركة الفعالة بين جميع

الأطراف فى الأنشطة الحية ويصبح الطلاب أكثر شعوراً بالحرية حينما يتيح لهم المعلمون الفرصة للتعبير عن أنفسهم بالقول والعمل وحينما ينتقد المعلمون سلوكيات الطلاب وليس شخصياتهم .

وركزت النظرية أيضاً على أهمية تعريف الطلاب بالقواعد والنظم داخل بيئة الفصل أو المدرسة ؛ ليتحقق لهم النجاح بالعمل الجاد ، ولذلك يجب أن يشعر الطلاب أن المعلم شغوف بهم ويبذل أقصى ما يستطيع لمساعدتهم وتشجيعهم على تعلم كل جديد ، كما ركزت على أهمية تشجيع المعلمين لطلابهم والثناء على تقدمهم حتى تزداد دافعيتهم نحو المادة والمدرسة وأن يتجنب المعلم بقدر الإمكان عقاب طلابه بالإيذاء الجسدى والنفسى لما يولده من عنف وعدوان ، بل يجب أن يتركهم يتحملون النتائج الطبيعية للخروج على القواعد والنظام فتكون لديهم القدرة للحكم على سلوكياتهم ، وتكون هناك فرصة للتراجع والتصحيح ، ويدعم لديهم الضبط الداخلى للسلوك ، وأن العقاب لا يعلم سلوكيات جديدة بل يكبح فقط السلوكيات غير المقبولة من الطلاب .

المبحث الثالث

الميـــــــول Interest

مقدمة :

الميول جانب مهم فى الشخصية ، والفرد يسعى جاهداً لإتقان عمله وفقاً لميوله ، فبمقدار ميل الفرد إلى هذا العمل بمقدار ما يبذل فيه أقصى جهد ، ولذلك يجب أن يهتم بميول طلابنا فى المدارس الثانوية بصفة عامة والمدارس الصناعية على وجه الخصوص لما يتضمنه هذا النوع من التعلم من مهارات يدوية يجب أن يكون لدى طالب الثانوى الصناعى ميل مناسب لها، وبالتالى يصبح توزيعهم على التخصصات المختلفة مبيناً على هذه الميول ، وفى هذا المبحث نتناول الميول من الناحية النظرية حتى تتضح لنا جوانبها، ونعرض فى تسلسل معنى الميول وطبيعتها والفرق بين الميول وبعض المصطلحات التى تحدث عنها الكثيرون على أنها تعنى الميل ، ونتناول أهمية دراسة الميول بصفة عامة وعلى الأخص فى فترة المراهقة ، وكيف تتنوع الميول بتنوع المعلومات التى يراد الحصول عليها، ونحاول أن نحدد خصائص ميول المراهق بناء على ما تم التوصل إليه من أبحاث أشارت إلى هذا الجانب ، ثم نتعرض لأهم العوامل التى قد تؤثر فى نمو الميول ونشأتها حتى يزيد اهتمامنا بهذه العوامل، وعلاقة الميول بالجنس والتقدم فى السن .

أولاً :- تعريف الميول وطبيعتها :

ألقت التعريفات " السيكولوجية " المختلفة التى قدمت لتفسير الميل " Interest " الضوء على حقيقة الميول ومداها ، ونعرض فيما يلى هذه

التعريفات وذلك عسى أن نتوصل إلى مفهوم شامل يساعدنا على استجلاء طبيعة الميل .

" فالميل لدى " دريفر Drever " على سبيل المثال - يمثل ضرباً من الخبرة العاطفية تستحوذ على اهتمام الفرد وتجعله يلتفت إلى موضوع معين أو يقوم بعمل ما ، ويتردد نفس المعنى تقريباً لدى " وارن Warren " في قاموسه ؛ حيث يرى أن الميل شعور يصاحب التفات الفرد وانتباهه لموضوع معين ، بينما يرى " إنجلش English " أن الميل يرتبط بالجوانب المتضمنة فى السلوك - وهي الإدراك والوجدان والنزوع ، ويذكر أن الميل شعور يصاحب انتباه الفرد لموضوع خارجى ما ، وهذا الشعور - أى الميل يميز الفرد عن غيره من الأفراد ويمثل لديه نوعاً من الاهتمامات يحدد ماهية الموضوعات التى ينتبه إليها الفرد فى يسر وحرية" . (جابر عبد الحميد جابر وآخرون ، ١٩٨٢ م ، ص ١٦)

ويشير (عطيه هنا) إلى تعريف " Fryed " للميل إذ يقول : " تعرف الميول من ناحيتها الذاتية على أنها وجدانات الحب والكراهية نحو الأشياء أو وجدانات السرور أو عدمه نحوها".

(عطيه محمود هنا ، ١٩٥٩ م ، ص ١٤٩)

وهو لدى " وبستر Wepester " استعداد يجعل الفرد ينتبه إلى أشياء معينة تثير وجدانه

(فى سيد محمد خير الله، مصطفى زيدان ، ١٩٦٦ م ، ص ٢٥٧)

ويعرفه " ميشيل يونان " (١٩٦١) بأنه " الاهتمام بنشاط معين يجد الفرد فيه راحته ولذته ويسعد بمزاولته والتحدث عنه ويحاول برغبته أن يبذل كل جهده فيه " (ميشيل يونان ، ١٩٦١ م ، ص ٤١)

ويعرف " أحمد زكى صالح " الميل بأنه استجابة مقبولة إزاء موضوع خارجى وهذه الاستجابة متصلة ومكتسبة لأن الفرد يتصل دائماً

بموضوعات العالم الخارجى عن طريق نشاطه فى تلك الموضـــوعات ، فإذا استراح بهذا النشاط واستمتع معه نجد أن ميله يقوى نحو هذا النشاط .
(محمد توفيق السيد وآخرون ، د.ت ، ص ١٤٣)

**** ويحدد أيزنك Eysenck (١٩٧٢) معنى الميل بأنه :-**

١- اهتمام ، ميزة - فائدة .

٢- نزعة نحو موضوعات بعينها أو أنشطة بعينها أو خبرة بعينها .

(Eysenck , 1972 , P. 150)

كما عرض wolman (١٩٧٣) معنى للميل بأنه اتجاه يتـــسم بالاستمرارية ويتضمن الشعور بأهمية موضوع ما والانتباه له ، كما يرى أن الميل حالة من الدافعية توجه النشاط لأهداف معينة ، وهـــو محـــصلة للعمليات الوجدانية . (Wolman , 1973 , P. 199)

ويعرفه (حلمى المليجى) ١٩٨٢ على بأنه " الاهتمام الذى يمثل عنصراً فى تكوين الفرد ، سواء كان فطرياً و مكتسباً ، ويميل الفرد نتيجة الاهتمام من الشعور بأهمية أشياء معينة أو أمور لها علاقة بهذا الموضوع الخاص، أو مجال خاص من المعرفة " .

ويعرفه " ايكن " Aiken (١٩٨٢) على أنه " تفضيلات الشخص لأنواع معينه من النشاطات أو الموضوعات ".

(فى سناء سليمان ، ١٩٩١ م ، ص ٣٨)

ويرى " محمد أبو العلا أحمد " (١٩٩٣) أن الميل هو " التعلـــق بأمر معين والإقبال عليه والاستمرار فى الاهتمام به فى شئ من الاحتمال والرغبة ويمكن أن يتصل هذا الميل بما يحب الشخص أو يكـــره أو بمـــا يعجب به أو يستنكره أو بما من شأنه أن يوجد عنده نوع من الانشغال"
(محمد أبو العلا أحمد ، ١٩٩٣ م ، ص ١٤٩)

فقد لخص(جيلفورد) تعريف "الميل" وذلك كما أورده (فؤاد أبو حطب) كما يلي " نزعة سلوكية عامة لدى المرء تجعله ينجذب نحو فئة معينة من فئات النشاط"

وتتضمن عبارة "نزعة سلوكية عامة " أن الميل سمة عامة أما كلمة ينجذب فتدل على وجود شئ ما له قيمة ينتبه إليه المرء أو يبحث عنه أو يتجه نحوه أويسعى للحصول عليه والميل بهذا المعنى يتضمن حب liking إلى نشاط معين أو المشاركة فيه Participation أو تفضيله Preference ويختلف الميل عن الدافع Motive فى أنه أكثر استقراراً وقوة وفى أنه يشمل فئة من الأهداف ولا يقتصر على أهداف نوعيه كما هو الحال فى الدافع " . (فؤاد أبو حطب ، ١٩٨٦ م ، ص٤٢٠)

ويظهر مما سبق عرضه من تعريفات لمفهوم الميل أنها تنتظم فى مجموعات تؤكد كل مجموعة منها على صفة معينه من صفات الميل . . وتتصل هذه الصفة بجانب واحد من جوانب هذا المصطلح دون اعتبار لبقية الجوانب الأخرى ، فهناك مجموعة تفسر الميل على أنه ناحية وجدانية ويتضح ذلك فى تعريف (دريفر - انجلش - فرايد - وبستر) ، والتأكيد على الناحية الوجدانية يكاد يتضح فى معظم التعاريف لكن يجب أن نفرق بين الميل والوجدان . فالوجدان قاصر على الاستجابات الانفعالية البسيطة للمواقف الخارجية ، فاستجابة الفرد بالارتياح أو عدم الارتياح هى استجابه لمثير بسيط والفرد يميل دائماً إلى النشاط الذى يوصله إلى هدفه ، وإذا لم يكن هذا النشاط موصلاً للهدف الذى يرغبه الفرد فإنه عادة يميل عنه . (أحمد زكى صالح ، ١٩٥٩م ،ص٤٢٠)

بينما تفسر مجموعة ثانية الميل على أنه اتجاه من شأنه أن يجعل الفرد ينتبه لأشياء معينة مثل تعريف (وارن ، وولمان) ويتضح من تعاريف هذه المجموعة عدم التمييز بين الميل والاتجاه وذلك باعتبار أن

هذين المفهومين نوع من القبول أو الرفض إلا أننا يجب أن نفرق بين الميل والاتجاه ولا نخلط بينهما وإن حدث ذلك الخلط لدى كثيرين ، ولذلك يقول " دينيس تشيلد " : إن كلمة الاتجاه تستخدم للتعبير عن رأى الفرد نحو شيء أو فكرة أو مؤسسة ويختلف الميل عن الاتجاه على الأقل في ثلاثة أمور مهمة .

١- الميل دائماً إيجابى ، أما الاتجاه فقد يكون إيجابياً أو سلبياً أو محايداً .

٢- الميل دائماً نشط أما الاتجاه فقد يكون نشطاً أو غير نشط .

٣- الميل ذو طبيعة خاصة ويؤدى وظيفته هنا والآن . أما الاتجاه فهو أكثر عمومية ولا يؤدى وظيفته على الإطلاق " .

(دينيس تشيلد. ترجمة عبد الحليم محمود وآخرون، ١٩٨٣م، ص ٢٦١)

كما يفرق كل من ثورنديك Throndike وهاجن Hagen بين الاتجاه والميل على اساس العمومية والخصوصية وذلك بأن الاتجاه النفسى لا يقتصر على مجرد النشاط الذى يميل فى الفرد نحو موضوع ما بل يتسع حتى يشمل مجرد تهيؤ الفرد لهذا الميل .

(فؤاد البهى السيد ، ١٩٧٥ م ، ص ٢٧٩)

وبذلك يتضح التمييز بين الميل والاتجاه فلا يجب أن نتحدث عن الميول باعتبارها اتجاهات ، أو نتحدث عن الاتجاهات باعتبارها ميولاً لأن اتجاه الفرد إيذاء أى موضوع له طرفان ، طرف القبول ، وطرف الرفض . أما بالنسبة للميل فالفرد يميل فقط إلى الأشياء التى تمتعه ويشعر بالارتياح حينما يقدم عليها - والاتجاه قد يدفع الإنسان أو لا يدفعه إلى أى نشاط أما الميل فهو يدفع الإنسان إلى النشاط .

أما المجموعة الثالثة فتفسر الميل على أنه استجابة تقبل أو رفض لأنواع النشاط المختلفة مثل (عماد إسماعيل ، محمد أبو العلا) وهؤلاء لا ينتبهون إلى أن التقبل أو الرفض هم نتيجة احتكاك الفرد بالمواقف

الخارجية وأن رفض الفرد لموضوع ما لا يمكن أن نطلق عليه مصطلح " ميل " ، وبالتالى يصبح تفسير هذه المجموعة تفسيراً غير دقيق ، وهذا ما يؤكده " أحمد زكى صالح " حيث يقول " وعادة ما تكون استجابات القبول ما يسمى بالميول " (أحمد زكى صالح ، ١٩٥٩ م ، ص ٢٠٥)

ومن هنا يصبح تأكيدنا على أن الميل هو استجابة قبول لأسلوب ما من النشاط .

وتفسر مجموعة رابعة الميل بأنه اهتمام بأشياء معينة أو تفضيلها مثل (أيزنك – حلمى المليجى – ميشيل يونان) .

ويبدو لى صحة هذا التفسير للميل ؛ لأن الفرد عادة " لا يهتم إلا بالأشياء والموضوعات التى تشبع رغبته ويشعر على أثرها بالارتياح وهو يسعد حينما يكرر إشباع هذه الرغبة . ويتضح من تعريفات هذه المجموعة أن جوهرها يهتم بالناحية الوجدانية ، كما يهتم باستجابة التقبل والحب ، والاتجاه الإيجابى فى الاهتمام بالنشاط .

من الجائز أن نطلق على تفسير هذه المجـوعة للميل بأنه يقترب من الدقة وأنه أكثر شمولاً فلا يصح أن نعتبر الميل تفضيلاً كما يذكر "أيكن " Aiken وينبغى التفريق بين الميل والتفضيل ، إلى أن التفضيل يتضمن شيئين متقاربين يكونان متساويان تقريباً ويقوم الفرد بالاختيار منها لأحد الموضوعات الذى يقابل الآخر ، أما الميل فيحثنا على البحث عن موضوعات وأنشطة عملية ويتضمن عادةً ناحيةً سلوكيةً .

(Samuel , P. , 1977 , P. 134)

واستكمالاً للتعريف ينبغى أن نفرق بين الميل والرغبة " فالرغبة لها ناحيتان ، ناحية موجبه وتتعلق برغبة الفرد فى التخلص من شىء ما فى موقف معين . أما الناحية السالبة فتتعلق برغبة الفرد فى التخلص من شىء ما فى موقف معين .

(أحمد زكى صالح ، ١٩٥٩ م ، ص ٢٠٤)

الميل إلى المواد الدراسية :

من التعريفات التى تنظر إلى الميل على أنه سمة من سمات الشخصية تعريف " جيلفورد " ، وينتمى الميل نحو المواد الدراسية إلى الميل العلمى الذى يتمثل هنا فى مادة دراسية مقررة على الطلاب يبذلون فيها أنشطة مختلفة لفهمها واستيعابها . ويرى " فؤاد أبو حطب " أن تعريف جيلفورد " ينطبق على الميل نحو المادة الدراسية إذا اعتبرناها فئة من فئات النشاط التى يمكن أن يفضلها أو ينجذب إليها الفرد "

(راجيه محمد شكرى ، ١٩٨١ ، ص ١٣)

كما تشير " سناء سليمان " إلى تعريف" هيرلوك " Huarlock " (١٩٧٢) أن الطلاب يميلون للمقررات الدراسية السهلة التى تشبع حاجاتهم بينما يكرهون المقررات الدراسية التى يرونها مملة وغير مشبعة لحاجاتهم . (سناء سليمان ، ١٩٩٤ م ، ص ٣٩)

ولعلنا نلاحظ أن تعريف " جيلفورد " الذى يوضح أن الفرد ينجذب ناحية النشاط لحبه له يختلف نوعاً عن تعريف " هيرلوك " ثنائى الاتجاه الذى يرى أن الميل يتضمن ناحية الانجذاب للحب أو ناحية الابتعاد بالكره ، وكما تحدثنا فى موضع سابق أن الميل دائماً إيجابى يتمثل فى استجابات القبول نحو النشاط ومن هنا يصبح تعريف " هيرلوك " ينطبق على " الاتجاه نحو" أكثر من انطباقه على " الميل نحو " ونظراً لأن مقياس الميول نحو المادة الدراسية والذى أعده للبيئة المصرية (فؤاد أبو حطب) من الأدوات المستخدمة فى هذه الدراسة يصبح تعريف " جيلفورد " للميل كتعريف إجرائى أكثر ملاءمة للدراسة الحالية . ويتمثل الميل للمواد الدراسية فى دراستنا الراهنة فى رغبة الطلاب لأن يتعلموا المواد الفنية والمواد الثقافية ، ومحاولتهم بذل كل جهد لدراستها والنجاح فيها والشعور

بالسعادة تجاه ذلك ، وتقاس ميول الطلاب نحو المواد الدراسية بمقياس الميول المستخدم فى هذه الدراسة .

ثانياً : أنواع الميول :

إن لتصنيف الميول قيمة عظمى ؛ لأنها إذا صنفت تصنيفاً علمياً وأدركنا خطورة كل نوع بالنسبة للآخر ربما يزداد فهمنا لفحوى الميول وما يمكن أن تحققه من السعادة والسواء النفسى للفرد ، ولقد تعددت آراء الباحثين والفلاسفة بصدد وضع تصنيف للميول يمكن الأخذ به. فالبعض قسم الميول بحسب الغايات التى تهدف إليها إلى ميول شخصية ، وغيرية وعالية وتبريرهم لذلك أن فاعلية الإنسان محصورةً بين قطبين أساسيين (الأنا ، اللاأنا) فتارة نسعى وراء منافعنا الشخصية فنحافظ على بقائنا وتارة ننسى أنفسنا ونتخذ منافع الآخرين هدفاً لنا، وكذلك قد يكون هدفنا التفكير فى الغايات السامية والمثل العليا .

كما صنفت الميول بحسب الطرق المختلفة للحصول على المعلومات الخاصة بالميل ، وكان صاحب هذا الاتجاه سوبر " Super " ١٩٤٩ وذلك حينما حاول التفكير فى هذا المجال .

(محمد توفيق السيد وآخرون ، د.ت ، ص ١٤٣)

وحيث إن مقياس الميول نحو المادة الدراسية المستخدمة فى هذه الدراسة يهدف إلى معرفة ميول الطلاب نحو موادهم الدراسية عن طريق إجاباتهم عن عبارات الاستفتاء يصبح من الأهمية بمكان أن نتعرف على تصنيف سوبر الأخير للميول . (عطية هنا، ١٩٥٩ م ، ص ١٧١)

قياس الميول :

أ - الميول التى يعبر عنها لفظياً : " Expressed interests "

وهنا نجد الفرد يعبر لفظياً عن ميوله أو نفوره لنشاط أو عمل معين لقوله : إنه يحبه أو لا يميل إليه ، فهو ما أطلق عليه " Frayer " الميل المحدد ، وقد تكون إجابات الأفراد على الاستفتاء غير دقيقة لعدم معرفتهم بأوجه النشاط والموضوعات التى يتضمنها الاستفتاء .

ب- الميل الظاهر Manifest Interests

وهو الذى يتضح من خلال قيام الفرد بعمل أو نشاط معين فى حياته اليومية وعزوفه عن أنواع أخرى من النشاط . ويفترض هنا أن طلاب التعليم الصناعى الذين أبدوا نشاطاً نحو دراسة التطور التكنولوجى للماكينات والتقنيات المختلفة فى المجلات والدوريات العلمية تكون لديهم ميول فنية .

ج- الميل المقاس بالاستفتاءات Inventories Interests

وهى الميول التى تقاس بعدد من الاستفتاءات عن أوجه النشاط أو الأشياء أو الأشخاص أو المهنة التى يكون فيها شىء من التشابه ويعطى لكل استجابة وزناً محدداً ، وتقدم لنا هذه الأوزان فى النهاية الدرجة التى يستحقها المفحوص والتى تمثل نمطاً ثابتاً للفرد إلى حد ما عن الميول .

د- اختبار الميول Test Interests

أى التى تقاس بالاختبارات الموضوعية وذلك للتمييز بينها وبين القوائم التى تعتمد على تقديرات شخصية أو ذاتية . وقد افترض سوبر Superأنه ما دام الميل إلى مهنة من المهن سيجد لنفسه وسيلة للإفصاح بالعمل فإنه يمكن أن ينتج عنه تراكم يؤدى إلى معلومات وافية، وهكذا فإن

الاهتمام بالعلم يدفع صاحبه إلى القراءة عن التطورات العلمية ويحتفظ لنفسه بمعلومات عن العلوم أكثر مما يحتفظ به أى إنسان آخر ليس لديه مثل هذا الميل .

ويرى (محمد توفيق السيد وآخرون ، د.ت،١٤٥) أن الميل يتميز بأنه أحادى البعد ذو ناحية واحدة وهى الناحية الإيجابية ؛ لأن الفرد يميل إلى ما يجلب له الراحة والسرور . وقد نميل إلى أشياء نستطيع إتقانها ، كما قد نجد لدينا ميولاً ولكن لا نستطيع أن نؤديها بإتقان .

ثالثاً :- أهمية الميول :

لعل ما يزيد من أهمية الدراسة الحالية التعرف على أهمية الميول والأثر الذى يمكن أن تحدثه فى العملية التعليمية حتى تلقى الاهتمام والتوظيف المناسب من المهتمين بالمسار الصحيح للعملية التعليمية ، ونرى أن أهمية الميول تكمن فى النقاط التالية :-

١- الميول قوة دافعة فى حياة الإنسان للإقبال على شىء أو نشاط ما وقد يرجع إليها نجاح الفرد أو إخفاقه فى التكيف للوسط الذى يعيش فيه .

٢-يمكن تفسير السلوك الإنسانى للأفراد ومعرفة المحددات التى تقف وراء نمط الشخصية عن طريق معرفة ميولهم .

٣- الميول تعتبر من المحددات الرئيسية للتعلم وتنمية الميول المباشرة والقريبة يساعد على تحقيق فاعلية عملية التعلم .

(أنور محمد الشرقاوى ، ١٩٨٢ م ، ص ٢٥٠)

٤-وتشير " سناء سليمان " إلى أهمية الميول للطلاب كما أوردها (عبد الحليم منسى) (١٩٨٥) بدورها المهم فى مساعدة الطلاب لاختيار ما يناسبهم من تخصصات دراسية وأن زيادة التحصيل الدراسى للتلاميذ ترتبط ارتباطاً موجباً بميولهم ويبدو لنا مما تقدم أهمية مراعاة ميول الطلاب فى الاختيار للتخصص ، ولعل ذلك يلقى لنا الضوء أيضاً على

المرحلة التعليمية التى نتناولها بالدراسة وهم طلاب التعليم الصناعى إذ يجب مراعاة ميولهم بصفة خاصة عند توزيعهم علــى التخصــصات الأكاديمية المختلفة ؛ إذ ليس من المتوقــع أن نجــد الطالــب محبــاً لتخصصه ساعياً إلى استيعاب مواده العلمية والعملية وبذل كــل جهــد تجاه ما يطالب به من أنشطة وواجبات ترتبط بتخصصه إلا إذا كــان هذا التخصص يتناسب مع ميوله ويشبع حبه للاستطلاع .

٥-إن دراسة ميول الطلاب فى كل مرحلة دراسية ربما يساعد القــائمين على العملية التعليمية على الكشف عن إمكانات ميول التلاميذ واستغلال أهم هذه الإمكانات فى تحقيق الأهداف التربوية

(الدمرداش عبد المجيد، ١٩٥٦ م ، ص ٧)

٦-تعتبر الميول منظمات للمجال السيكولوجى للفرد ومن هنا يمكن تقسيم المجال السيكولوجى لأى فرد ، إلى مناطق تختلف باختلاف تمركــز (الأنا) أو الذات فيها ، فالمناطق الأكثر مركزية لها الأولوية فى حياة الفرد من حيث أهميتها عنده ، وهى التى تدور حولها اهتماماته ويشعر بها بالنجاح أو يعانى فيها من الإخفاق ، أما المناطق الأقــل مركزيــة لا يبالى بها الفرد و لا يهتم بها .

(جابر عبد الحميد جابر ، ١٩٧٠ م ، ص ٢٨٧)

ومعنى ذلك أن الطالب الذى تدور اهتماماته نحو دراسة المواد التى يغلب عليها الطابع الهندسى ويجد فى نفسه ميلاً لها ، وفى نفــس الوقت لا يهتم بدراسة المواد التخصصية التى يغلــب عليهــا الطــابع الجمالى ، يصبح عالمه السيكولوجى مقسماً إلى منطقتين.. الأكثر فيها لذات يكون نحو المواد التى يغلب عليها الطابع الهندسى .

٧-تحدد الميول استجابة الفرد بطريقة انتقائية وهذه العملية الانتقائية تصبح بالطبع هادفة وذلك لسمة العلاقة المتبادلة بين ميول الفرد وما تعكــسه

وتعبر عنه من خصائص تحدد شخصيته مثل (الانطواء ، الانبساط ، التمركز حول الذات ، التمركز الإجتماعى ، الإدراك الجمالى، الإدراك الناقد .... وهكذا) وهى انتقائية ؛ لأنها تعتمد على إدراك الفرد للوسط ، وعلى كونه من خبرة معرفية تؤثر فى حاجاته ورغباته وانفعالاته .

٨- يمكن أن تكون الميول مؤشرات قيمة للنضج النمائى ، فنظراً للتغيرات التى تحدث لأنماط الميول فى مرحلة الطفولة حتى ما بعد المراهقة والتى تحدث فى بيئة ثقافية معينة ، يمكن بالتالى تقدير أنماط الميول لكل نواحى النمو . (نفس المرجع ، ص ٢٨٧ -٢٨٨) ومعنى ذلك أن معرفة ميول الفرد فى مرحلة المراهقة الوسطى قد تصبح مؤشراً لميوله المستقبلية، وبالطبع سيساعد ذلك فيما بعد على توجيهه إلى نوع الدراسة المناسبة أو إلى المهنة المناسبة .

٩- تلعب الميول دوراً مهماً فى الصحة النفسية للفرد وعن طريقها يشبع الفرد الكثير من حاجاته النفسية الأساسية .

(نادية عبد السلام ، ١٩٨٥ م ، ص ٢١٩)

ومعنى ذلك أن توافق الشخص سواء فى دراساته أو فى عمله ومدى حرصه على الاستمرار فى هذا العمل يتوقف على درجة ميله لهذة الدراسة أو العمل . ويؤكد ذلك سيد غنيم بقوله: إن " ميول الفرد واهتماماته تلعب دوراً كبيراً فى نجاحه فى العمل الذى يقوم به " .

(سيد غنيم ، ١٩٧٢ م ، ص ٣٢٩)

مجمل القول إن معرفتنا لميول الطلاب فى المدارس يساعدنا على تنمية الميول المرغوب فيها وغرس الجديد منها وتنميتها ، كما أنه يثرى المنهج الدراسى ويزيد وشائج الصلة بين المعلم وطلابه ؛ فتزداد دافعيتهم للتعلم ؟، والتعرف على هذه الميول ضرورى للتوجيه التربوى

والمهنى ، والمعلم الذى يسعى لتنمية ميول طلابه وتوجيهها نحو الطريق الصحيح يحقق لهم التوافق النفسى الدراسى ، ويسهم فى الصحة النفسية السليمة لهم .

رابعاً : خصائص ميول المراهق :

تكمن أهمية تناولنا لخصائص ميول المراهق فى هذه الدراسة فى زيادة معرفتنا بها مما قد يساعدنا على استجلاء طبيعة هذه الخصائص ؛ إذ ليس من المعقول أن نتناول بالبحث ميول المراهقين نحو المواد الدراسية دون أن نتعرف على خصائص ميولهم ، ونبرز فيما يلى أهم هذه الخصائص :

١- "تتزايد قوة إشكال الميول وتتصف بالثبات والاستقرار مع تقدم المراهق فى السن وانتظامه فى المدرسة الثانوية ثم التحاقه بالجامعة".

(إبراهيم قشقوش، ١٩٨٠ م، ص ٣٤٧)

٢- تختلف التغيرات التى قد تحدث لأنماط الميول فى مرحلة المراهقة باختلاف البيئات الاجتماعية التى ينشأ فيها الفرد .. ويبرهن على ذلك اختلاف مفاهيم الدور الاجتماعى للبنين عن البنات فى الثقافات المختلفة .

٣- تزداد قيمة الميول الترويحية التى تتيح فرص التفاعل الاجتماعى للمراهق ، كما تنخفض قيمتها إزاء الأنشطة الجسمية بين البنات ، وخصوصاً تلك الأنشطة التى تتطلب نشاطاً عنيفاً

٤- تصبح التغيرات الجسمية مثل البلوغ والنضج العقلى أكثر عمومية وذلك ؛ لأنها مسئولة عن الميل الجنسى والمكانة الاجتماعية الأولية كدافع أساسى .

(سناء محمد سليمان ، ١٩٩٤ م ، ص ١٠)

٥- ويؤكد سترونج أن الميول مكتسبة . كما إنهـا مـستمرة وحـافزة وتتضمن متصل القبول - الرفض .

(Strong , Ek. , 1958 , P. 452- 453)

خامساً : تحديد نمط الميل لدى الفرد :

أوضحت العديد من البحوث أن الإجابات عن الأسـئلة المباشـرة للميول غالباً ما تكون سطحية ولا يوثق بدقتها ولا تمثل الميـل الحقيقـى للفرد ؛ وذلك لأن تقييم الميول الشخصية للفرد يتطلـب أولاً استبـصاراً وخبرة ملحوظة ، بمعنـى أن يكـون لـدى الأفـراد المعرفـة الكافيـة بالموضوعات والأنشطة والمهن التى يريدون القيام بها ، وبالتالى ليـست لديهم القدرة على الحكم ما إذا كانوا يحبون أو لا يحبون بالفعل كـل مـا يتضمنه اختيارهم ، كما أن التقديرات التى يقوم بها الآخرون فهى ذاتيـة كما أنها تفتقر إلى الصدق ، ولذا بدأ علماء النفس فـى وضـع مقـاييس موضوعية متعددة لقياس الميل. **ومن الطرق التى يمكن بها الكشف عـن نمط الميل لدى الفرد :-**

١- المعلومات أو المعرفة :- فمدى حرص الفرد على معرفة موضـوع من الموضوعات يمكن أن يتخذ كمقياس لميل الفرد لهذا الموضـوع عن غيرة من الموضوعات .

٢- التداعى الحر أو المقيد :- فتكرار استجابة الفرد لكلمات معينة عنـد التداعى الحر يمكن أن يكشف عن نمط الميل السائد لديهم .

٣- التفضيل : الحب أو الكراهية :- فترتيب الشخص لقوائم تحتوى على موضوعات مدرسية او فقـرات تعـرض عليـه يمكـن أن يتخـذ كاستجابات من الشخص لتحديد نمط الميل لديهم .

٤- الجدول الزمنى :- وهنا تتخذ الفترات الزمنية التى يقضيها الفرد فى نواحى النشاط المختلفة كمقياس لتحديد نمط الميل لدى الفرد .

٥- ملاحظة السلوك :- حيث يلاحظ سلوك الفرد بدقة وكــذلك أنــواع قراءاته وعلاقاته بالآخرين وسرعة التشتت والانتقال من عمل إلـــى آخر .

(سيد غنيم ، ١٩٧٢ م ، ص ص ٣٣٠ - ٣٣١)

سادساً : - أهم العوامل التى تؤثر فى تكون الميول ونشاتها :

هناك العديد من العوامل التى تدخل فى تكوين الميول وتـشكيلها لدى الأفراد ، ونظراً لاختلاف تأثير كل عامل عن الآخــر تعــددت آراء الباحثين بشأن طبيعة تكوين الميول كما تعددت الدراسات التــى أجريــت لتحديد أهم هذه العوامل تأثيراً فى نشأة الميول ، وفيمــا يلــى نحــاول أن نستخلص أهم التفسيرات والنظريات التى توصل إليها الباحثون من خلال عرض موجز لهذه العوامل .

١- الوراثة والبيئة :

تلعب الوراثة والبيئة دوراً مهماً فى تحديد ماهيــة الميــول لــدى الأفراد ، ولقد اختلفت آراء الباحثين لتحديد أيهما أكثر تأثيراً من الأخر فى ميول الفرد ، فقد توصل سترونج (Strong , 1943) إلى أن الوراثــة تقوم بدور ما فى تحديد ماهية ميول الفرد .

(عبد القادر النعمانى ، ١٩٤٥ م ، ص ٢٠٧)

بينما تؤكد " رمزية الغريب " أن الفرد يتفاعل مع غيره من الأفراد والأشياء وتصبح ميوله فى النهاية من طراز ذلك الوسط الذى يحيــا بــه (رمزية الغريب ، ١٩٧٧ م ، ص٣٣٥) ويختلف هذا الرأى عن الــرأى السابق ، فالميول فى تكوينها لا ترجع إلى الوراثة فحسب ، ولكن للبيئــة دور مهم فنحن نجد أن الأشخاص الذين نشأوا فى بيئــات يغلــب فيهــا الحرمان وفعل التقاليد والدين لهم ميول تختلف عن من نشأوا فى بيئــات تسودها الحرية والتحرر ، ومعنى ذلك أنه بتنوع البيئة التى يعــيش فيهــا

الفرد تتنوع الميول أيضا لمن نشأوا فى هذه البيئة ولعل ذلك يوضح لنا أن الميول متعلمة ومكتسبة من البيئة التى يحيا فيها الفرد .

٢- القدرات :

أورد "فؤاد أبو حطب" " تعريف" فرنون "للقدرة بأنها "تتضمن وجود مجموعة أو فئة من أساليب الأداء ، أى ترتبط بها ارتباطاً منخفضاً"

(فؤاد أبو حطب ، ١٩٨٣ ، ٢١٥)

وقد أجريت عدة أبحاث لدراسة العلاقة بين الميول والقدرات على اختلاف أنواعها . وقد دلت على أن العلاقة بين الميل والقدرة ضعيفة جداً كما أنها لم تثبت إحصائياً ولذلك يرى " سيد غنيم " أن التحصيل هو محصلة للقدرة والميل ولكن لا يدل المستوى العالى فى أحدهما على مستوى عال للآخر ؛ فقد يكون لدى الفرد القدرة الكافية للنجاح فى نشاط معين تربوى أو مهنى أو ترويحى ولكن ليس لديه الميل المقابل ، كما قد يكون لديه الميل لكنه يفتقر إلى القدرات اللازمة ومن هنا يؤكد (سيد غنيم) أن قياس القدرة والميل لدى الفرد يسمح لنا بالتنبؤ بصورة أكثر فاعلية ودقه لأداء الفرد مما لو اقتصرنا على أحدهما دون الآخر .

(سيد غنيم ، ١٩٧٢ م ، ص ص ٣٢٩ - ٣٣٠)

بينما يرى (أحمد زكى صالح) أن الميول المهنية فى رأى سترونج Strong هى انعكاس للقدرة ، ويذكر أنه قد امكن تحقيق بعض العلاقات بين الذكاء والميول المهنية على الرغم من عدم توصل الدراسات التى أجريت لكشف العلاقة بين القدرة والميل إلى تحقيق هذه الأغراض ، ومما توصل إليه (سترونج) من نتائج تبين تلك العلاقات ، أن اختبارات الميول تقيس صفات غير مرتبطة فى أساسها بالذكاء ؛ لأن الارتباط بين الميول والذكاء عاده ما يكون ضعيفاً وبالتالى لا يمكن استنتاج ذكاء شخص من درجاته فى اختبارات الميول أو العكس .

ورغم ذلك فقد توصل (سترونج) إلى وجود ارتباط موجب بين مجموعات معينة من الميول المهنية ، وبين درجات الاختبار فى الذكاء وكان أكثرها الميل العلمى والميل اللغوى ، بينما كانت الميول ذات الارتباط السلبى مع اختبارات القدرات هى الميل للخدمة الاجتماعية والميل للأعمال التجارية .

ويفسر (أحمد زكى صالح) وجهة نظر (سترونج) فى هذا الصدد بأن " الميل هو تعبير عن استجابة الفرد لبيئته الخارجية وهذه الاستجابات إما أن تكون ميلاً لـ .... أو ميلاً عن الموقف الخارجى ويعتبر هذا الميل لـ .... أو الميل عن نتيجة لحالات الإشباع المصاحبة لهذا الموقف . ومن المتوقع أن يختلف الأفراد فى استجاباتهم تبعاً لاختلافاتهم فيما يقدرون عليه " .

كما يؤكد (أحمد زكى صالح) أنه " منطقياً يمكن القول : إنه توجد علاقة بين الذكاء العام للفرد وبين ميوله المهنية ؛ إذ أنه دون فهم واضح للمواقف الخارجية التى يعتبر الميل المهنى تعبيراً عنها ، لا يمكن أن ينشأ هذا الميل المهنى ، وإذا نشأ فمن المتعذر أن يستمر طالما أنه لا يأخذ من هذا الميل إشباعاً يذكر : بيد ان هذه العلاقة لم تثبت إحصائياً "
(أحمد زكى صالح ، ١٩٥٩ م ، ص ص ٢٢٦ - ٢٢٨)

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين الميول والقدرات الخاصة فقد أكدت الأبحاث ما توصلت إليه من نتائج عدم وجود علاقة ، وإذا وجدت فإنها تكون ضئيلة إلا فى العلاقة ما بين القدرة العددية والميل العددى .

(عطية هنا ، ١٩٥٩ م ، ص ١٧١)

وفيما يبدو أن الارتباط بين الميل والقدرة يأخذ شكلاً متزايداً مع نضج الفرد ، وبالتالى يزداد ميله نحو الأعمال والأنشطة التى يتقن أداءها ويرى فيها إشباعاً لرغباته ، كما يتضح لنا أهمية الاستعدادات والقدرات

كمتغيرات يجب قياسها معاً لتتنبأ بنجاح الفرد فى الدراسة أو المهنة بحيث لا يهمل إحداهما ويعتمد على الآخر فقط ، وبالتالى يكون توزيع الأفـــراد نحو الدراسة أو المهنة أو النشاط توزيعاً مثمراً يتفق مع قدرات وميول من يوجهون إليها .

وبما أن لختيار الفرد لنوع الدراسة يتوقف على درجة استعداداته وقدراته لتعهدها واستيعابها وعلى ميوله نحوها تصبح العلاقة بين القـــدرة كجانب عقلى والميل كجانب إنفعالى علاقة متكاملة .

٣- الخبرة :

لم تتوصل الدراسات التى أجريت بصدد العلاقـــة بـــين الميـــول والخبرة إلى وجود علاقة ثابتة بينهما ويشير (ســـترونج) فـــى تفـــسيره للخبرة المهنية إلى أنها لا تتأثر بالخبرات التى يمر بها الفرد وذلـــك ؛ لأن أنماط الميول تتحدد أو تتبلور أثناء تكوين الشخصية وعن طريق الخبرات التى تسبق التحاق الفرد بالمهنة .

وتشير نتائج بعض الدراسات الأخرى إلى وجود علاقة دالة بـــين الخبرة المدرسية والميل للمواد التى أمضاها الطالب فى الجامعة ، فتوضح بعض الدراسات أنه من السهل على طلاب السنين الأولية الانتقال من مادة إلى أخرى أو من شعبه إلى أخرى بصورة لا توجد لدى طـــلاب الـــسنين النهائية .

(عبد القادر النعمانى ، ١٩٤٥ م ، ص ٢٠٨)

ويتضح من ذلك أن الخبرة التى يتعرض لها الفرد لا تخلق فيـــه ميولاً جديدة ولكنها قد تعدل هذه الميول .

٤- المستوى الاجتماعى الاقتصادى :

أوضحت العديد من الأبحاث مدى أهمية الدور الذى يستطيع المستوى الاجتماعى والاقتصادى أن يقوما به فى التأثير فى تكوين الميول ونموها ؛ فقد توصل (سترونج) وغيره إلى أن الميول المهنية للأفراد الذين يعملون فى المهن العالية (فنية – إدارية) يختلفون فى نماذج ميولهم عن الأفراد الذين يعملون فى المهن الدنيا . فيميل أفراد المهن العالية إلى أوجه النشاط الأدبى والقانونى ويكونون أقل ميلاً إلى الخدمة الاجتماعية والميول المتعلقة بالنواحى التطبيقية .

كما أن الميول المهنية لأبناء الأفراد ذوى المهن العالية تتفق مع مهن آبائهم ، كما أن مستوى تعليم الأب والأم وكذلك مصدر دخل الأسرة يسهم فى تحديد أنماط الميول التى تؤثر فى سلوك الفرد .

(عطيه هنا ، ١٩٥٩ م ، ص ١٦٦)

وتشير (سناء سليمان) إلى أن العوامل الاجتماعية والثقافية تؤثر بوضوح فى نمو الميول بالإضافة إلى القيم السائدة فى المجتمع والظروف الفيزيقية للبيئة والأنشطة المتاحة للأفراد .

(سناء سليمان ، ١٩٩٤ م ، ص ١١)

٥- علاقة الميول بالجنس (النوع) :

أشارت معظم اختبارات الميول إلى وجود فروق واضحة فى الميول بين الجنسين ويبدو أن هذا الاختلاف يرجع إلى التوقعات الثقافية لدور كل من البنين والبنات ، أو قد يرجع إلى الطبيعة التى حباها الله إلى كل جنس ويلخص (أحمد زكى صالح) هذه الفروق فى أن البنات تتمايز عن البنين فى الميل إلى الأنشطة الاجتماعية فى حين أن البنين أميل إلى الأنشطة (الميكانيكية) والحسابية والعلمية . وهو يرى أن ماعدا ذلك

تكون الفروق حقيقة يتساوى فيها الجنسان . (أحمد زكى صالح ، ١٩٥٩ م ، ص ٢٢٤) وخلصت الدراسة التى قام بهـا " أرمـورد " (١٩٧٥) Ormerod عن تفضيل الذكور للموضوعات التالية الترتيب :- كيمياء - جغرافيا - رياضيات - فيزياء . فى حين كانـت موضـوعات الإنـاث المفضلة هى الفنون :- بيولوجى - إنجليزى - فرنساوى - تاريخ .

(Ormerod , M.B., 1975 . P. 257 - 267)

ومن هنا يتأكد لنا أن ميول الطلاب يختلف باختلاف الجنس .

سابعاً :- الميول والاهتمامات المعرفية :

تسهم ميول الطلاب نحو المواد الدراسية فى نجاحهم الدراسى ؛ إذ تكون بمثابة دافع يعمل على تشويق الطلاب وتؤثر فى نوعية العلاقة بين المعلم وطلابه فى هذه الميول . (شحاته محروس ، ١٩٩٤ م ، ص ٤)

وعلى المعلم أن يسعى دائماً إلى إثارة ميـول طلابـه وتـشويقهم لموضوع الدرس ؛ لضمان إيجابيتهم ودفعهم للمشاركة فى الدرس ويكون ذلك باستخدام وسائل الإيضاح الجذابة أو بالشرح المشوق ، وأسلوب المعلم الجيد مع الطلاب واستخدام الأسئلة المثيرة .

(سماح رافع ، ١٩٧٦ ، ص ٥٢)

وفى هذا الصدد يشير " طلعت منصور " إلى أن على المدرسة أن تسعى جاهدة إلى أن تستثير فى التلاميذ الاهتمام بالمعرفة وبمـصـادرها ؛ فيجب أن يحرص المعلم على دفع تلاميذه دائماً إلى الأمام ، وأن يستخدموا ما تعلموه ، ويجب على المعلمين أيضاً أن يكونوا فى تلاميذهم اتجاهـات مرغوبة نحو المواد الدراسية واهتمامات بالأنشطة المتعلقة بهذه المواد .

وتعتبر الاتجاهات والاهتمامات المتعلقة بالمدرسة وبالمواد الدراسية وبما تفتحه من آفاق فى المعرفة والخبرة ، نتيجة طبيعية لبرنامج دافعـى Motivational program ودالة النجاح هذا البرنامج " ولكى تتكون لدى التلاميذ ارتباطات واقترانات سارة نحو مواد البرنامج فيجب أن يهتم المعلم بتنوع المادة ؛ حتى يضمن انتباه التلاميذ له وأن ينمى فى التلاميذ توقعات إيجابية نحو المادة ، ويستخدم الحوافز الدافعة للتلاميذ ، ولا شك أن كـل هذا سوف يولد اهتمامات واتجاهات إيجابية للتلاميذ نحو المواد الدراسية .

كما يؤكد أن " المعلمين المحبوبين لدى تلاميذهم هم أنفسهم مصدر حى لارتباطات واقترانات مرغوبة للمادة الدراسية التى يعلمونها وبطريقة تدريسها بل وباستلهام التلاميذ إلى آفاق رحبة تنعكس على مستقبل أفـضل وأعظم لهم . " (طلعت منصور ، ١٩٧٧ ، ص ص ١٤٠ - ١٤٧)

ولذلك يشير " محمد توفيق السيد " إلى أنه من الضرورى للمعلـم أن يحسن علاقته بتلاميذه إذ ان ميول التلاميذ نحو المادة تتأثر بشخـصية المعلم والعلاقات التى تربطه بتلاميذه ، واتخاذ ميول التلاميذ أساساً مـن أسس اختيار المادة يجعلهم ينظرون إلى أهداف الدراسة على أنها أهـداف شخصية وهامة وبالتالى يقبلون على بلوغ هذه الأهداف ، ومن ثم تـصبح عملية التعلم سهلة وسريعة .

(محمد توفيق السيد وآخرون ، د. ت ، ص ص ١٥٤ - ١٥٥)

مما تقدم تتضح لنا أهمية الميول كجانب مهم فـى الشخـصية ، ودور المعلم المهم فى تنميتها ، فالمعلم الذى يشجع طلابه على السعى إلى مزيد من الخبرات المتصلة بالمادة والمزيد من اكتـساب المهـارة فيهـا بالطرق المختلفة ، والذى يهتم دائماً باستخدام أحـدث الطـرق المحببـة والجاذبة لانتباه طلابه والذى يسعى دائماً إلى تبسيط كل النقاط الغامـضة

على طلابه والذى يستخدم الثناء لكل من يجد ويجتهد إنما يستثير فيهم الدافعية لأن يتعلموا ويتجهوا اتجاهات إيجابية نحو مواده ، وبالتالى نجاحهم فى هذه المواد ومن ثم تزداد ثقتهم بأنفسهم وتنمو لديهم الميول لهذه المواد .

كما يتبين لنا أيضاً أن المعلم الذى يحسن علاقته بطلابه سوف ينال حباً أكثر من غيره ، ويقبل طلابه على مادته الدراسية برغبة صادقة دون إرغام أو إكراه مما يكون له أكبر الأثر فى سهولة استذكارها واستيعابها وبالتالى تزداد ميولهم نحوها .

ونظراً لما يوجد بين الطلاب من فروق فرديه وتفاوت فى القدرات العقلية يصبح من الضرورى للمعلم كى ينمى ميول الطلاب نحو المادة أن يهتم باستخدام طرق تدريس متنوعة الأسهل فالأصعب ، حتى يضمن مسايرة جميع الطلاب دون أن تكون طريقته مجدبة صعبة يصعب على البعض فهمها وبالتالى قد يحجمون عنها ويزداد كرههم لها .



الفصل الثالث

الدراسات السابقة

(١) دراسات تناولت التسلطية وعلاقتها ببعض المتغيرات .

(٢) دراسات تناولت بيئة الفصل وعلاقتها ببعض المتغيرات

(٣) دراسات تناولت العلاقة بين التسلطية وبيئة الفصل .

(٤) دراسات تناولت الميول نحو المواد الدراسية وعلاقتها ببعض متغيرات بيئة الفصل .



الفصل الثالث

البحوث والدراسات السابقة

✍ مقدمة :

يشتمل هذا الفصل على عرض ومناقشة لمجموعة من الدراسات السابقة التى ترتبط بمتغيرات الدراسة الحالية؛ حتى يمكن الاستفادة منها فى إلقاء الضوء على موضوع البحث الحالى، وحتى يبدو لنا موقع الدراسة الحالية مما سبقها من دراسات وإلى أى مدى إستفاد منها الباحث الحالى. ويشتمل عرض تلك الدراسات على تلخيص مبسط للهدف من الدراسة ثم وصف للعينة والأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية ، ثم التركيز على أهم النتائج التى توصلت إليها هذه الدراسات، والتى تتصل بموضوع الدراسة الحالية ووفقاً للمتغيرات التى يتناولها الباحث الحالى بالدراسة فقد رأى تصنيف الدراسات السابقة إلى محاور عدة وهى :-

- **المحور الأول** :دراسات تناولت التسلطية وعلاقتها ببعض المتغيرات .
- **المحور الثانى** : دراسات تناولت بيئة الفصل وعلاقتها ببعض المتغيرات .
- **المحور الثالث** : دراسات تناولت التسلطية وبيئة الفصل .
- **المحور الرابع** : دراسات تناولت الميول نحو المواد الدراسية وعلاقتها ببعض المتغيرات داخل بيئة الفصل :

وفيما يلى نتناول الدراسات التى ارتبطت بكل محور، والتعليق على كل دراسة ومدى الإفادة منها فى الدراسة الحالية ، وفى الختام نتناول هذه الدراسات مجتمعة بالتحليل والنقد وما يمكن أن نستخلصه منها.. ثم تعليق عام على هذه الدراسات .

أولاً : دراسات تناولت التسلطية وعلاقتها ببعض المتغيرات :

أكد علماء النفس على أهمية السواء النفسى للمعلم والأثــر المهــم لذلك فى من يقوم بتعليمهم من الأبناء ، ومن هنا يصبح النمط التسلطى من المعلمين يمثل تهديداً للطلاب بل للعملية التعليمية على وجه العموم ،حيث يعجز المدرس التسلطى عن أن ينشىء علاقات اجتماعية مع غيره دائمــاً وليست لديه القدرة على ضبط النفس ، والمنقــب فــى التــراث النفــسى لموضوع التسلطية يجد ثمة دراسات عربية قليلة بعضها كانت دراســات (ديناميكية) والبعض الآخر دراسات غير ثقافية بالإضافة إلــى بعــض الدراسات النظرية. ومن هنا يرى الباحث أن هذا الموضوع لم ينل العناية الكافية من الباحثين فى البيئة العربية، وإن كان بعض هذه الدراسات قــد تناولت التسلطية فى علاقتها ببعض المتغيرات داخل المدرسة.. إلا أنها لم تبحث فى الصورة التى يدرك بها الطلاب المعلم التسلطى وانعكاس ذلــك على ميولهم للمادة الدراسية .

ففى دراسة أجراها ليفون ميليكان (١٩٥٦) (Levon Melician P. 407 - 408.) والتى هدفت إلى اختبار الــدور الــذى تلعبــه ثقافــة المجتمع فى الإفصاح عن التسلطية ، وهل العلاقة بين التــسلطية والقلــق تختلف فى ثقافة المجتمع التسلطى وغير التسلطى، كما هدفت إلى بحــث العلاقة بين التسلطية واتجاه العداء نحو الوالدين. وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً مسلماً فى جامعة بيــروت ، (٩٧) طالبــاً أمريكيــاً مــن البروتستانت من جامعتى كورنيل وكولجيت، ولتحقيق هدف الدراسة قــام ميليكان بصياغة استبيان تكون من ثلاثة أجزاء : الجــزء الأول لقيــاس التسلطية باستخدام ١٩ فقرة من مقياس " أدرنو " والجزء الثــانى لقيــاس القلق والعداوة والجزء الثالث لقياس تقبل الوالدين وعلى ضــوء التحليــل الإحصائى استخدمت اختبارات الاختلافات بين المتوسطات للمجموعــات

على المقاييس المستخدمة واستخدمت العلاقات الشخصية بين المتغيرات المتعددة بالإضافة إلى معاملات الارتباط . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد مجموعة الشرق الأوسط قد حصلوا على درجات أعلى في التسلطية والعداوة من درجات المجموعة الأمريكية، وذلك بمقادير دالة. وكانت الفروق بين متوسطات المجموعتين دالة عند مستوى ٠,٠٥ .ويرى الباحث الحالى أن أدوات هذه الدراسة لا تقيس ما وضع لقياسه و بالتالى يصبح من الخطأ الاعتماد على نتائجها فى التعميم على الشرق الأوسط .

كما هدفت الدراسة التى قام بها " لطفى دياب " (١٩٥٩) إلى بحث علاقة التسلطية (بالأيديولوجية) التقليدية للأسرة وبالتباعد الاجتماعى لبعض الجماعات الأقلية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالبا عربياً ممن يدرسون بالجامعات الأمريكية، وكان متوسط أعمارهم (٢٣ سنة) وتضم (٤٧) طالباً مسلماً (٢٣) طالباً مسيحياً ولم يفصح الباقون عن تفضيل دينى معين .وقد استخدم الباحث صورة مختصرة من مقياس " بوجاردس " للتباعد الاجتماعى بالإضافة إلى مقياس كاليفورنيا للتسلطية واستخدمت معاملات الارتباط فى التحليل الإحصائى. وكانت نتائج الدراسة على النحو التالى :- ارتبطت التسلطية ارتباطاً جوهرياً بالأيديولوجيا التقليدية للأسرة وكان معامل الارتباط دالاً عند ٠,٠١ - وتكشف لنا هذه الدراسة أهمية الوالدين وما يتبعانه من أساليب تربوية قد تؤدى إلى ظهور التسلطية لدى الأبناء كما وجد "ميتشيل" Mitchell (١٩٦٥) : فى دراسته أن المفحوصين الذين تكيفوا عملياً مالوا نحو السلوكيات التسلطية مثل الخضوع ، الخوف ، الخطر ، التوتر ، القلق . وهى نفس الخصائص التى توصل إليها باحثون عديدون من قبل، مثل " Adorno " " فرنكل " Frenkel ، ليفنسيون Levinson ، " سانفورد " Sanford عام (١٩٥٠)

كما هدفت دراسة " عبد لستار إبراهيم " (١٩٦٨) إلــى بحــث العلاقة بين التسلطية وقوة الأنا و كان الفرض الذى وضعه الباحث توجــد علاقة سلبية بين التسلطية و قوة الأنا واستخدم الباحــث عينــة (١٥٠) طالب من كلية أصول الدين وكان متوسط أعمارهم (٢٤ - ٢٨ ســنه) واستخدم الباحث مقياس كاليفورنيا للتسلطية بعد أن أدمج فيه فقرات مــن مقياس روكيتشى للدوجماطية ليحقق التكامل بين البناء و المضمون تحــت اسم مقياس التسلطية العامة واستخدام الباحث فى قياس قوة الأنــا ثلاثــة مقاييس هى مقياس (ك) المشتق من اختبار (مينسوتا) المتعدد الأوجه لقياس الشخصية ، كما استخدم مقياس تضخيم الأنا ، ومقيــاس إدراك الحــدود المعقولة، واستخدمت معاملات الارتباط فى التحليل الإحصائى وقد أشارت النتائج إلى وجد ارتباط سالب بين مقياس (ك) لقوة الأنا ومقياس التسلطية وهو دال عند مستوى (٠.١) كما أوضحت النتائج وجود ارتباط سالب بين مقياس (ك) لقوة الأنا والتسلطية بمعامل قدره ٤٩. وهو دال عند مــستوى ٠١. وأن هناك ارتباطاً موجباً بين مقياس الحــدود المعقولــة والتــسلطية بمعامل قدره ١٣. بمعنى أن الدرجة العالية على مقياس الحدود المعقولــة تعنى ضعف الأنا إلا أن هذا الارتباط لم يكن دالاً وبذلك يكون قد تحقــق الفرض الذى وضعه الباحث ، وترشدنا هذه الدراسة إلــى أن قــوة الأنــا مرتبطة الى حد ما مرتبطة بالسلوك التسلطى للشخص كما نستفيد من هذه الدراسة فى المقياس الذى وضعه للباحث الحالى .

بينما اهتمت دراسة " علاء كفافى " (١٩٧١) : بإيضاح العلاقــة بين التسلطية وبعض متغيرات الشخصية عند أصحاب وظائف الإشــراف المدرسى وتكونت عينة البحث من(١٠٢) وهم القائمون بوظائف الإشراف المدرسى بوزارة التربية والتعليم، واستخدم الباحث فى دراســته مقيــاس كاليفونيــا للتــسلطية " لأدرنــو " Adorno " ومقيــاس " روكيتــشى "

Rokeach للدوجماطية ، كما استخدم معامل ارتباط الرتب لبيان العلاقة بين التسلطية والمتغيرات السيكولوجية الأخرى لدى أفراد العينة ، كما تم حساب معامل الارتباط بين تقديرات أفراد العينة التسلطية من ناحية وبين أعمارهم من ناحية أخرى . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :-

١- وجود ارتباط موجب ودال عند مستوى٠,٠١ بين التسلطية من ناحية وكل من المسايرة والحالة المزاجية من ناحية أخرى.

٢- وجود ارتباط سالب دال عند مستوى ٠,٠٥ بين التسلطية وبين القدرة على إنشاء العلاقات الاجتماعية .

٣- وجود علاقة سالبة بين التسلطية ودرجة الصدق .

ويتضح من نتائج هذه الدراسة أن التسلطيين من المعلمين وغيرهم والقائمين بوظائف الإشراف المدرسى يسايرون الأوضاع السائدة ، كما أنهم أقل قدرة على إنشاء علاقات اجتماعية مع الآخرين ، ويحاولون دائماً الظهور بصورة مقبولة اجتماعياً . ولذلك فقد ركز الباحث الحالى على المعلم التسلطى كمتغير مهم فى الموقف التعليمى لما به من علاقات اجتماعية وإنسانية مهمة .

كما هدفت دراسة " أندرجيت " Inderjit , S.P.P. 72 -77 (١٩٧٢) : إلى التأكد مما إذا كان الجمود يؤدى إلى نقص المرونة فى سلوك الأفراد، ولذلك افترض الباحث أن الأشخاص الصارمين يبدون أكثر مقاومة للتغير الإدراكى من غير الصارمين وأسس فرضه على افتراض عدم تحمل الغموض . والمقاومة للتغير هى سمات الشخصية الصارمة . وتكونت العينة الكلية من (١٢٠) طالباً من جامعة Saugar تم تقسيمهم إلى مجموعات صارمة وغير صارمة وتكونت كل مجموعة من ٣٠ طالباً، واستخدم فى هذه الدراسة مقياس التسلطية حيث قام بتقنية " كول " . Koll عام (١٩٦٩) على البيئة الهندية واستخدم الثبات بالتجزئة النصفية حيث

كان معامل الثبات ٠,٨٨٢ ، وكن معامل الثبات بإعادة الاختبار ٠,٩٤ ومعامل الصدق ٠,٦١٢ واستخدمت معادلة

(سبيرمان براون) فى التصحيح واستخدم المقياس بعد تقنينه لتقسيم المجموعات إلى صارمين وغير صارمين وأوضحت النتائج أن مجموعة غير الصارمين ، يبدون غير متشددين ومتسامحين ويبدون تحملاً للغموض ، وعلى الجانب الآخر اتضح ان المجموعات الصارمة يبدون عدم تحمل للغموض ولم يكن الاختلاف بين المجموعتين دالاً إحصائياً .

وترشدنا هذه الدراسة إلى أنه ما دام الغموض يكون ضمنيًا فى التسلطية فإن الأشخاص التسلطيين يصبحون أيضاً صارمين ، ولا يتحملون الغموض . ومعنى ذلك أن الشخص التسلطى غير مرن فى التصرف مع من حوله ، كما نسترشد فى هذه الدراسة الطريقة التى اتبعها " كول " لتقنين المقياس على البيئة الهندية .

ولعل هذه الدراسات تزيد من فهمنا لما يكون عليه الشخص التسلطى ، وكيف يدرك الآخرون كما تفيدنا فى إلقاء الضوء على الأثر الذى يتركه هذا النوع على من يتعامل معهم وعلى الأخص المعلمون .

كما هدفت دراسة توم وديفيد (١٩٨٤) .Tom & david y.P.P

264 - 259 إلى إيضاح مستوى الدرجة لمتوسطات المعلمين فى التسلطية، كيف أثرت خلفية الطلاب على تكوين التوقعات ، وكانت عينة البحث من (٢٥) مدرساً بالمدارس الابتدائية بالإضافة إلى عدد (٦) طلاب ، واستخدم فى هذه الدراسة مقياس عدم تحمل الغموض (STIA) من إعداد " بيندر " Bunder " بالإضافة إلى اختبار من إعداد " روبينسون " وشرودر " Robinson &Schroder " لقياس التعقيد التكاملى الشخصى وأشارت نتائج الدراسة إلى استخدام المعلمين الأعلى والأقل تسلطية للأسلوب الجامد ، وقد اختلف هذا الأسلوب فى توقعاتهم لمجموعتى

الطلاب الخارجية والداخلية ، ومن هذه الدراسة اتضح أن المعلمين الأقـل تسلطية لديهم ميول عن المعلمين الاعلى تـسلطية نحـو التنبـؤ بـأعلى الدرجات بالنسبة للطلاب الاسيويين ، كما اتضح أن المعلمين الذى كـانوا أعلى تسلطية كانوا أكثر ميلاً من المعلمين الأقل تـسلطية لأن يـستخدموا الأسلوب الجامد الذى فضلته الجماعات الداخلية (والتى ينتمى إليها الفرد وتكون متماسكة) ومالوا ليكونوا أقل ملاءمة لأن يستخدموا الأسلوب الجامد الذى فضلته الجماعات الخارجية ، واستخدم فى هـذه الدراسـة تحليـل التبـاين

(ANOVA) . ويؤخذ على هذه الدراسة صغر حجـم العينـة المستخدمة دون أن يبرر الباحثون سبب ذلك ، ومهما يكن فهى ترشدنا إلى أن الأسلوب الجامد الذى يتبعه المعلم أحياناً لضبط الفصل يكـون أكثـر ملاءمة مع الطلاب الذين يشعرون بالانتماء للمعلم ولمجموعـة الفـصل الدراسى. أما المعلم الذى يشعر التلاميذ نحـوه بالانتمـاء قـد لا يكـون للأسلوب الجامد الذى يتبعه معهم نتيجة طيبة، وربما يسبب مزيـداً مـن العداوة والتباعد بين الطلاب والمعلم و بالتالى فلا بأس أن نتناول المعلـم التسلطى للبحث من زاوية اخرى وبأداة جديدة وإيضاح أثره على الطلاب.

كما هـدفت دراسـة " تومـاس و كـارول " (١٩٨٥) Thomas , W.P & Carroll J. P.P. 135-139 إلى بحث الإختلافات فى الطلاب ، الأسباب الأولية للانضمام لمهنة التدريس من عـام ١٩٧٤ حتى عام ١٩٨٢ وهل ذلك يرجع إلى الميل نحو سـلوكيات التـسلطية؟ وتكونت عينة البحث من طلاب بلغ عددهم (٤١٥) طالبـاً واسـتخدمت الأدوات التالية :

استفتاء دافعية المعلم " ميتشيل " Mitchell " وهو يقدم سلـسلة من تقارير المستجيبين للموافقة أو عدم الموافقة .

مقياس كاليفورنيا للتسلطية وهو لقياس الميل نحو سلوكيات التسلطية وقد أعده

" أدرنو وزملاؤه " واستخدم الباحثون تحليلات التباين للمقارنة بين المجموعات ، واستخدمت أيضاً لإيجاد الاختلافات فى الميول التسلطية بين الذكور والإناث ، كما حللت البيانات باستخدام العناقيد الإحصائية بالإضافة إلى اختبار "ت" وأوضحت النتائج أن الطلاب المتدربين كى يكونوا معلمين كانوا أعلى دلاله فى العدوان من المفحوصين الذين لم يتدربوا بعد : كما اتضح أن المفحوصين الإناث سجلن دلالة أعلى على مقياس فرعى من مقاييس كاليفورنيا مما سجله الذكور، واتضح أن الكبار فوق ٣٥ سنه كانوا أكثر تسلطية من المفحوصين الشباب ، ويتضح من هذه الدراسة أن التسلطية توجد فى المعلمين وقد تزداد بزيادة سنوات الخبرة ، مما دفع الباحث إلى دراسة المعلم التسلطى وتحديد عدد سنوات الخبرة فى عينة المعلمين التى سيطبق عليه إحدى الأدوات ، كما أكدت لنا هذه الدراسة أن التسلطية فى الإناث أعلى من الذكور ولعل ذلك يرجع إلى ما يقدمه المجتمع من فرص للذكور قد لا تقدم للإناث ؛ مما دفع الباحث إلى تحديد نوع الجنس فى الدراسة الحالية وهو ذكور الطلبة وذكور المعلمين ، كما يستفيد الباحث من الأساليب الإحصائية المستخدمة فى هذه الدراسة .

فى حين ركزت دراسة عبد الحميد عبد العظيم(١٩٨٨) على إيضاح التطابق بين مفاهيم التسلطية والتصلب والدوجماتية وعلاقة كل منها ببعض النواحى العقلية المعرفية مثل مستوى التحصيل الدراسى ونوع تعلم التلميذ والفروق على ذلك بحسب الجنس ، وتكونت عينة الطلاب والطالبات من (٥٢٤) بالثانوى العام والفنى واستخدم الباحث مقياس كاليفورنيا للتسلطية ومقياس التصلب " لجيف " واستخدم الباحث فى التحليل الإحصائى معاملات الارتباط بين كل من التسلطية والتصلب والدوجماتية

من جانب ومستوى التحصيل الدراسى من جانب آخر ، كما استخدم اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين المتوسطات ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود معامل ارتباط موجب دال إحصائياً بين مستوى التسلطية ومستوى التحصيل الدراسى لدى مجموعة طالبات القسم الأدبى والعينة الكلية لقسم أدبى ، وربما ترشدنا الدراسة الحالية إلى أن تسلطية الطلاب التى تسبب ضعفاً فى مستوى التحصيل إنما هى نتيجة لتسلطية المعلم الذى يتعامل مع هؤلاء الطلاب مما يستوجب التركيز على هذا النمط للدراسة ، كما أن الطرق الإحصائية المستخدمة تلقى لنا الضوء على طرق تحليل البيانات إحصائياً كما قام كل من (وليام ايكهاردت) (١٩٩١) William - Eckhardit , بدراسة للكشف عن العلاقة بين مفهوم التسلطية ومفاهيم أخرى مثل المحافظة ، التسلط العسكرى ، النزعة القومية ، التشبث بالرأى. ولوضحت النتائج أن هذه المفاهيم الشبيهة كانت بعيدة كل البعد عن التطابق، مما يشير إلى أن هذه الأسماء المختلفة تشير إلى تأكيدات مختلفة واهتمامات مختلفة، كما تشير إلى سمات شخصية معينه .

كما هدفت دراسة كل من (جون ومكوسكى) Mchockey,-John (١٩٩٦) إلى التحقق من العلاقة بين الجناح اليمينى للتسلطية والاعتقاد بمذهب النسبية والفلسفة المثالية والتوجيه السياسى للكشف عن معكوس العلاقة بين الجناح اليمينى للتسلطية ومذهب النسبية ؛ لكن كان الارتباط الأكيد بين الفلسفة المثالية والجناح اليمينى للتسلطية بالنسبة لطلاب علم النفس الذين لم يتخرجوا بالجامعة .

ثانياً : دراسات تناولت بيئة الفصل وعلاقتها ببعض المتغيرات :

تعتبر بيئة الفصل الدراسى مجالاً مهماً لما بها من علاقات وفاعليات بين المعلم وطلابه ، وعلى قدر إدراك المعلم لأهمية بيئة الفصل الدراسى وما بها من متغيرات، وعلى قدر مهارته فى الإفادة من هذه

المتغيرات فى قيادته لطلابه ؛ يتحدد بعد ذلك مناخ بيئة الفصل ،فإما أن يصبح مناخاً حافزاً دافعاً لهم نحو نمو مهاراتهم المعرفية وشعورهم بالارتياح والألفة نحو المعلم والمادة ، وإما أن يصبح مناخاً معطلاً لنمو قدراتهم ومهاراتهم المعرفية ويشعر الطلاب فيه بالرهبة والملل وكره للمدرسة ومن فيها ، ولقد اهتمت دراسات عديدة ببيئة الفصل وما بها من متغيرات ، وألقت الضوء على الدور المهم الذى تلعبه بيئة الفصل من خلال علاقة الطلاب بمعلمهم أو علاقة الطلاب بعضهم ببعض وكيف تؤثر بيئة الفصل فى توافق الطلاب، وكيف يدرك الطلاب والمعلمون هذه البيئة.

ففى الدراسة التى قام بها " راماڤاكيل " (١٩٧٠) , Ramavakil P. 103 لبحث العلاقة بين مناخ حجرة الدراسة وبعض المتغيرات المؤثرة فى الموقف وداخل الفصل والتى أستخدم فيها عينة من تلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الأساسى بلغت (٥٦) بنين وبنات وعدد (٢٨) من المدرسين القائمين بالتدريس لهم ، واستخدمت ثلاث أدوات فى هذه الدراسة هى قائمة اتجاه للتلاميذ ، اختبار " ستانفورد " التحصيلى اللفظى للمدرس ، استفتاء العلاقات الاجتماعية واستخدم الباحث معاملات الارتباط فى التحليلات الإحصائية وكانت نتائج البحث تشير إلى أن التلاميذ ذوى المدرسين التكامليين فى نمط التفاعل يكونون أكثر إيجابية فى اتجاهاتهم نحو مدرسيهم عن التلاميذ ذوى المدرسين الانتقاديين فى نمط تفاعلهم ، كما يتعلم التلاميذ ذوو المدرسين غير الانتقاديين أكثر من التلاميذ ذوى المدرسين غير التكامليين فى نمط تفاعلهم .

ويبدو أن هذه الدراسة قد أكدت النمط التكاملى للمعلمين ، وكيف يؤثر فى إيجابية التلاميذ معهم داخل الفصل وبالتالى زيادة تعلمهم وتحقيق الأهداف التعليمية وذلك على عكس النمط الانتقادى من المعلمين الذى يفتقد أى إيجابية من تلاميذه بحيث يشعرون معه بالتواصل، وبالتالى يقل تعلمهم

وتفاعلهم معه ، ومن هنا كان اتجاه الباحث الحالى للتركيز علـــى دراســـة متغيرات بيئة الفصل وما تعكسه على الطلاب .

فى حين هدفت دراسة " ترى كت و موس " Trickeit , (1973) Ej ., & Moss إلى وضع تصورات لبيئة حجـــرة الدراســـة بالمــدارس الثانوية مع التركيز على الناحية النفسية والاجتماعية وتفاعل المدرس مـــع التلميذ وكذلك تفاعل التلميذ مع التلميذ . وتكونت العينة الأولى للدراسة من (٥٠٤) من تلاميذ ٢٦ فصلاً تم اختيارهم بطريقة عـــشوائية واســـتخدم الباحثان مقياس بيئة الفصل من إعدادهما بعد تطويره بحيث أصبح (٩٩) فقرة لقياس ٩ أبعاد هى المشاركة – الانتماء – التدعيم – توجيه الواجبات – التنافس – الترتيب والتنظيم – وضوح الـــنظم – تحكـــم المـــدرس – التجديد. وتم تطبيق هذا المقياس على تلاميذ (٣٨) فـــصلاً بالمـــدارس الثانوية بالصفوف من (٩ – ١٢) لمن يدرسون الفن ، العلـــوم ، علـــم النفس. وأستخدم الباحث فى التحليلات الإحـــصائية معـــاملات الارتبـــاط ومعامل "ألفا كرونباك" .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم معاملات الارتباط بـــين أبعاد المقياس للمدارس الثانوية العليا كانت ارتباطات عالية مما يدل علـــى أن المقياس أداة دقيقة لوصف البيئة الاجتماعية الأمر الذى يؤكـــد علـــى طبيعة تماسك الحقائق المستمدة من المقياس وأن المقياس أداة مأمولة فـــى التنبؤ بالسلوك، ولذلك سيقوم الباحث الحالى فى تحديد أدواته لختيار بيئـــة الفصل لنفس الباحثين باعتباره أفضل أداة لقياس بيئة الفصل الدراسى وذلك بعد تحقيق الشروط السيكومترية له على البيئة المدرسية ، كما أوضـــحت الرسوم البيانية إيجابية حجرة الدراسة بالريف لعلاقة الانضمام من حجرة الدراسة بالمدينة ، كما اتضح أن تلاميذ نفس الحجرة كانوا أكثر مـــشاركة وأكثر تجديداً فى توجيه الواجبات وتحكم المدرس فى الفـــصل الريفـــى .

ونرشدنا هذه الدراسة إلى أن الطلاب يصبحون أكثر إنتاجاً فى بيئة الفصل المحددة تنظيماً وأن دعم المعلم يشكل أحسن علاقات بين المعلم والطلاب ، كما تكشف لنا عن أن المعلم الواحد يمكن أن يختلف تأثيره باختلاف البيئات الدراسية تبعاً لنمط المناخ السائد فى هذه البيئة من علاقة التلاميذ بعضهم ببعض وعلاقة المعلم مع تلاميذه ، وبالرغم من أن هذه الدراسة بحثت فى متغيرات بيئة الفصل التى تتناولها فى الدراسة الحالية إلا أنها لم تبحث علاقة هذه المتغيرات بالنمط التسلطي من المعلمين كما يدركه الطلاب، ولذلك تولى الدراسة الحالية اهتماماً بذلك ، ولم تبحث على طلاب المرحلة الثانوية الصناعية ، ويستفيد الباحث الحالى من هذه الدراسة فى تفسير نتائج بحثه .

بينما هدفت دراسة " هامبلت " (١٩٧٧) Hamblet إلى بحث أهم خصائص المناخ المدرسى وأثره على الطلاب وتكونت العينة الكلية من (١٨٠) تلميذاً وزعت على مدرستين وأستخدم مقياس المناخ التنظيمى فى المدرسة وهو إعداد القائمة بالدراسة بالإضافة إلى دليل المناخ المدرسى الذى وضعه " أليسون " Elloyson وتوصلت الباحثة فى دراستها إلى أن المؤسسة التعليمية التى يسودها أسلوب الضبط الديموقراطى تتماسك فيها مجموعات الطلاب ويدركون أن معلميهم أكثر حباً كما يقدرونهم وبالتالى يشعر التلاميذ بالحرية والاستقرار النفسى ، كما أكدت الباحثة على أهمية أسلوب الضبط الديمقراطى فى المؤسسة التعليمية بالمقارنة بغيره من الأساليب ، وأن أسلوب الضبط الديمقراطى هو ما يجب أن يؤخذ به فى المؤسسات التعليمية .

وبالرغم من أهمية هذه الدراسة فى توضيح أثر المعلم الديمقراطى فيما يخلقه من مناخ يسهم فى إثراء الموقف التعليمى ؛ إلا أنها أهملت

التركيز على النمط التسلطى من المعلمين وأثره على طلابه فيما يخلقه من أسلوب مسيطر غير متسامح وهو موضوع اهتمام البحث الحالى .

وقد تشابهت نتائج دراسة " هامبلــت " مــع دراســة " بـــاربر " Barbar (١٩٧٧) والتى هدف فيها إلى بحث علاقة اتجاهات المديرين والطلاب بالمناخ التنظيمى داخل المدرسة وأثر أسلوب للأدارة فى المنــاخ المدرسى وتكونت عينة الطلاب مــن(٨٢١) بالإضــافة إلــى (٦٦٢) مدرساً، (١٠) مديرين بالمدارس الثانوية واستخدم الباحــث فــى هــذه الدراسة إستبيانا وصف فيه المناخ التنظيمى وإستبيانا وصف فيه الــسلوك القيادى وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بــين الــروح المعنوية للطلاب وكلاً من إدراكهم للمرح وألفة المــدرس ، والمناخــات المدرسية المفتوحة ، كما اتضح أن جو التسامح والحرية داخل المدرسة لن يتهيأ إلا برغبة المعلم أو المدير فى تحسين المناخ المدرسى . وتلفتنا هــذه الدراسة إلى الأثر المهم الذى يتركه تسامح المعلم وألفتــه علــى شــعور الطلاب وبالتالى تهيئة المناخ التعليمى المثمر لتلاميذه ، كما تلفتنــا إلــى أهمية زيادة حجم العينة التى يقوم الباحث بتطبيق أدواته عليهــا . حتــى تصبح النتائج فى النهاية قابلة للتعميم .

ولذلك قام كل من " ســيرو " " وســولمان " Sero & Solman (١٩٧٧) بدراسة عن مناخ الفصول المدرسية وسلوك الطلاب الجماعى واستخدم الباحثان عينة من تلاميذ ٢٥ مدرسة وكانت الأدوات هى مقياس مناخ حجرة الدراسة وسلوك المدرس بالإضــافة إلــى مقيــاس الــسلوك الجماعى للطلاب ، وأثبتت النتــائج أن الاهتمــام الشخــصى للمعلمــين بتلاميذهم ومرونة المعلم وتقبله لطلابه وإعطاءهم الانتباه الكافى كأفراد له نتائجه الإيجابية فى تحقيق التفاعل الإجتمــاعى الإيجــابى والاتــصالات الاجتماعية الإيجابية داخل الفصل . وكذا تناولت هــذه الدراســة بعــض

متغيرات بيئة الفصل ، وأوضحت نتائجها أهمية نمط التفاعل بين المعلم وتلاميذه ، إلا أنها أهملت متغيرات أخرى لا تقل أهمية وهى التى نوليها الاهتمام فى الدراسة الحالية ومهما يكن فسوف يستفيد الباحث الحالى من هذه الدراسة فى تفسير نتائج بحثه ، كما ترشدنا إلى أهمية زيادة حجم العينة فى مصداقية النتائج .

بينما قام " بركويتز " Berkowitz (١٩٧٧) بدراسة هدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين الفصل الدراسى ومتغيرات اتجاهات التلاميذ وهى محاكاة المدرس – احترام الذات – التحكم فى المعتقدات الداخلية والخارجية. وكانت العينة العشوائية من (٣٠) فصلاً بالصف التاسع بالمدارس العليا، وأستخدم فى هذه الدراسة مقياس بيئة الفصل وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين اتجاهات التلاميذ وأبعاد بيئة الفصل. وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسة فى إشارتها إلى علاقة بعض المتغيرات اتجاهات التلاميذ بأبعاد بيئة الفصل إلا أنها تكون دليلاً على أن التلميذ فى علاقته مع الآخرين داخل الفصل يتأثر بالبيئة وما بها من متغيرات؛ لذلك يولى الباحث الحالى اهتماماً بمتغيرات بيئة الفصل ، وبما أن مقياس بيئة الفصل يكون أداة مناسبة للقياس فإن ذلك ينبه الباحث الحالى إلى استخدام مقياس بيئة الفصل فى الدراسة الحالية .

كما هدفت الدراسة التى قام بها " موس " موس " Moss & Moss P. 263 - 269 (١٩٧٨) إلى التركيز على متغيرين يعتقد ارتباطهما ببيئة الفصل وهو معدل الغياب المستمر للطلاب ، اختلاف الدرجات الدراسية ، وشملت العينة تلاميذ المدارس العالية موزعة على (١٩) فصلاً وكان مقياس بيئة الفصل (CES) من إعداد القائم الأول بهذه الدراسة هو الأداة المستخدمة والتى قدمت لتلاميذ كل فصل ، وكانت المواد التى تدرسها هذه العينة رياضيات ، جبر ، أحياء ، اللغات الاجنبية،

الفن ، إدارة الأعمال واستخدمت فى هذه الدراسة معاملات الارتباط والمتوسط الحسابى وأشارت النتائج إلى :

وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلاميذ التحصيلية وكل من المشاركة والانضمام ، ودعم المدرس بينما كانت العلاقة سلبية بين تقديرات التلاميذ وكل من وضوح القواعد وتحكم المدرس . كما وجدت علاقة ارتباطية بين دعم المعلم وتغيب التلاميذ فى حين كانت العلاقة ارتباطية موجبة بين متوسط درجات تحصيل التلميذ والمشاركة كما يراها المعلم. كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين درجات التلميذ وتحكم المعلم.

لا توجد ارتباطات دالة بالنسبة لعينة المعلمين بين متوسط درجات التلاميذ وكل من التحكم ووضوح النظم كما يدركها المعلم .

وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين تغيب التلاميذ وكل من المنافسة وتحكم المدرس عند مستوى شك أقل من ٠,٠٥ .

ولعل ما تشير إليه هذه الدراسة من أهمية مراعاة المعلم لمشاركة تلاميذه ودعمه المستمر لهم، والأثر الذى يمكن أن تتركه المنافسة الشديدة بين التلاميذ وتحكم المعلم – يفيد الباحث الحالى فى تفسير نتائج بحثه ويلفته إلى أهمية الأبعاد التسعة بمقياس بيئة الفصل ، ويتشابه مع نتائج هذا البحث ما توصل إليه " تركت وموس " Tricketi & Moss (١٩٧٤) من أن الطلاب قد عبروا عن أعلى رضا فى الفصول الدراسية التى تميزت باندماج وانتماء عاليين للطلاب ، وإبداع طرق تدريس وبوضوح القواعد التى تعبر عن سلوك الفصل .

كما قام "موس" Moss (١٩٧٩) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين إدراكات الطلاب لبيئة الفصل الواقعية والمفضلة من ناحية وبين إدراكات المعلمين لبيئة الفصل الواقعية من ناحية أخرى ، وتكونت عينة التلاميذ من المدارس الثانوية موزعة على خمسين فصلاً دراسياً،(٢٩٥) معلماً ممن

يقومون بالتدريس لهم ، وأوضحت النتائج تفضيل التلاميذ لبيئة الفصل الموجبة ؛ لأنها بيئة غنية بالمثيرات المحببة للتلاميذ وعدم تفضيلهم للبيئة الواقعية ، كما أدرك المعلمون الجوانب الإيجابية فى بيئات الفصول التى يقومون بالتدريس فيها لتلاميذها أكثر من إدراكات التلاميذ لهذه الجوانب .

وبالرغم من أهمية هذه الدراسة فى التركيز على أهمية بيئة الفصل الغنية بالمثيرات وأثرها الإيجابى على التلاميذ بالمقارنة بالبيئة الواقعية ، إلا أنها لم تتناول العلاقة بين تسلطية المعلمين ومتغيرات بيئة الفصل ، ومهما يكن فسوف يستفيد الباحث من هذه الدراسة فيما توصلت إليه من نتائج تتصل بإدراكات المعلمين والتلاميذ لبيئة الفصل ، كما تنبه الباحث إلى أهمية مقياس بيئة الفصل الذى يستخدم فى الدراسة الحالية ، كما يمكن الإفادة منها فى صياغة بعض الفروض .

وفى نفس الاتجاه هدفت دراسة " فراى" Fray "وكوى" Coe (١٩٨٠) إلى تحديد العلاقة بين صفات المناخ الاجتماعى للحجرات الدراسية ودوافعها الأكاديمية ، وشملت العينة (٦٠) فصلاً من الجنسين وزعت على (٢٠) مدرسه وأستخدم مقياس بيئة الفصل الدراسى بالإضافة إلى قائمة الدوافع الاجتماعية ، وقد اتضح من نتائج الدراسة أن لجميع أبعاد المقياس دلالة عند مستوى ٠,٠٥ كما أنها دالة عند مستوى ٠,٠١ لأبعاد المشاركة وتوجيه المهام والمنافسة والترتيب والتنظيم وتحكم المدرس ، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة لكل من توجيه المهام والترتيب والتنظيم وتحكم المدرس ، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة لكل من توجيه المهام والترتيب والتنظيم كبعدين لمناخ حجرة الدراسة ، كما أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين ممارسة التجديد فى الفصل والاستمتاع التعليمى .

وترشدنا هذه الدراسه إلى أهمية بعض الأبعــاد التــى يجــب أن يراعيها المعلم لخلق المناخ التعليمى الممتع للتلاميذ ، مثل دعمه لــسلوكهم المقبول والتجديد المستمر معهم فى عملية التدريس ، والحفاظ على الترتيب والنظام والتحكم فى الفصل بطريقة تتيح للطلاب الحريــة علــى ضــوء توجيهات المعلم . كما ترشدنا إلى قيمة مقياس بيئة الفصل بما يحتوى عليه من أبعاد .

كما توصل كل من " إيتنج " ، "ألياس" "Eting, Elias" (١٩٨٠) إلى أن المناخ الذى يسود حجرة الدراسة – نتيجة لنمط التفاعل بين المعلم والتلاميذ – له آثار تربوية على الأداء المعرفى للتلاميذ واتجاهاتهم نحــو العمل المدرسى .

كما قام " كونكلن " Conklil (١٩٨١) ببحــث علاقــة جــنس وعمر المعلم بالمناخ المدرسى وأداء المعلم فى المدرسة، وأستخدم أيــضاً بروفيل المناخ المدرسى ومقياس أداء المعلم على عينة قوامهــا (١٩٧) معلماً من ١٢ مدرسه أوليه بالإضافة إلى (٧٩٠) تلميذاً ، مما توصــل إليه الباحث من نتائج يمكن الاستفادة منها فى الدراسة الحالية أن لاهتمــام المعلم بالمنهج والطلاب وتفاعل المعلم مع الطلاب وتبادل الآراء والأفكار واتخاذ القرار علاقة قوية فى خلق المناخ المدرسى الإيجابى ، كما ترشدنا هذه الدراسة إلى أهمية حجم العينة حتى يمكن التعمــيم علــى المجتمــع الأصل.

كما قامت " نعيمة محمد بدر " (١٩٨٣) بدراســة هــدفت إلــى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسى والتوافق النفسى العــام لطــلاب المرحلة الثانوية بالإضافة إلى وضع مقياس المناخ المدرسى، واستخدمت الباحثة فى دراستها مجموعة من الأدوات منها:

اختبار الشخصية للمرحلة الثانوية وهو من إعداد جابر عبد الحميد ويوسف الشيخ .

مقياس المناخ المدرسى وهو من إعداد القائمة بالدراسة . وتم تطبيق أدوات البحث على عينة بلغت (٦٠٠) طالب وطالبه موزعه على مدرستين ثانويتين، استخدمت الباحثة فى المعالجات الإحصائية (معاملات الارتباط بين الدرجات – قياس المدى بين المتوسطات – تحليل التباين – اختبارات لدلالة الفروق بين المتوسطات – حساب المتوسطات والنسب المئوية – حساب (الانحراف المعيارى) ومما أشارت إليه الدراسة من نتائج ؛ أن الأسلوب الديمقراطى الذى يخلق المناخ الصحى داخل المدرسة له أهميته فى تحقيق التوافق النفسى السليم للتلاميذ ، وكانت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجات الطلاب على مقياس المناخ المدرسى ، ودرجاتهم على مقياس التوافق النفسى بمستوى ٠,٠١ ، ويتضمن المناخ المدرسى مناخ بيئة الفصل الدراسى وما يسود داخل هذه البيئة ، ويؤثر فى المناخ المدرسى العام للمدرسة – ويبدو لنا من هذه الدراسة أن التوافق النفسى للطلاب لا يأتى من معلم أو مسيطر، وإنما من خلال المعلم المتسامح الذى ينشىء علاقته مع تلاميذه بأسلوب ديمقراطى مما دفع الباحث إلى التركيز على النمط الأول لأثره السلبى فى العملية التعليمية ، كما نبهت هذه الدراسة الباحث إلى دراسة بيئة الفصل وما يعتمل داخلها

كما أجرى " عبد الرحيم بخيت " (١٩٨٤) دراسة هدفت إلى إلقاء الضوء على الواقع الحقيقى لبيئة الفصل الدراسى فى المدرسة الإعدادية (بنين ، بنات) ، كيف يدرك المدرس بيئة الفصل ، وكيف يدركها تلاميذه ، وكذلك معرفة العلاقة بين مكونات بيئة الفصل وبين الإنجاز الأكاديمى للعملية التعليمية ، وتكونت عينة الدراسة من (١١٢)

تلميذة مع (٤) معلمات بالإضافة إلى (١١١) تلميذه مع (٤) معلمين من طلاب الصف الأول والثانى الإعدادى ، وأستخدم فى هذه الدراسة مقياس بيئة الفصل بالإضافة إلى بروفيل مقياس بيئة الفصل ، وأستخدم الباحث جداول خاصة لتحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية مع بروفيل بيئة الفصل ، كما استخدم النسبة الفائية لقياس مدى تجانس العينتين كما استخدم اختبار "ت "Test لدلالة فروق المتوسطات وتم حساب الارتباط للدرجات الخام بالطريقة العامة. ومما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج وجود علاقة دالة بين أبعاد مقياس بيئة الفصل والإنجاز الأكاديمى ، كما تكشف لنا عن دقة الأداة المستخدمة فى القياس وأهميتها لدراسة بيئة الفصل كما ترشدنا إلى بعض الطرق الإحصائية التى يمكن اتباعها .

وقد قارن " فيشر " ، "فيشر" (١٩٨٤) Fisher & Fisher بين الصورة التى يدرك بها التلاميذ والمعلمون بيئة الفصل وتكونت عينة التلاميذ من (٢١٧٥) من المدارس الثانوية بنين وبنات بالإضافة إلى عينة من المعلمين بلغت (١١٦) معلماً وهم القائمون بالتدريس للتلاميذ عينة البحث واستخدم الباحثون الادوات التالية :

مقياس بيئة الفصل المطولة وهو لقياس البيئة الواقعية من وجهتى نظر التلاميذ والمعلمين استفتاء بيئة الفصل الفردية بصورتيه الواقعية والمفضلة .

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بيئة الفصل التى يفضلها التلاميذ وبيئة الفصل الواقعية كما يدركها؛ حيث اختار التلاميذ بيئة الفصل مما يشير إلى رغبة التلاميذ فى تغيير بيئة الفصل الواقعية .

وكان إدراك المعلمين لبيئات الفصول التى يقومـون بالتـدريس لتلاميذها أفضل من إدراكات التلاميذ لهذه الفصول .

وترشدنا هذه الدراسة إلى أن إدراك الطلاب يختلـف عـن إدراك المعلمين لبيئة الفصل، وأن التلاميذ لا يفضلون النظـام الرتيـب داخـل الفصل بل يطمحون فى التغيير والتجديد المستمر. ولعل هذه النتائج تلفتنـا إلى أهمية التركيز على دراسة بيئة الفصل ، كما تلفتنا إلى أهميـة زيـادة عدد العينة المستخدمة فى الدراسة .

فى حين قام " مانور " Manor (١٩٨٧) بدراسة للبحث عن أثر بيئة الفصل فى نجاح التلاميذ فى المدرسة الثانوية وذلـك فـى محاولـة للإجابة عن سؤالين هما :

- ما علاقة متغيرات بيئة الفصل والمتغيرات التعليمية مثـل التحـصيل والتسرب والتحويل ؟
- ما العلاقة بين نمط البيئة المدرسية وهذه المتغيرات التعليمية ؟

واستخدمت فى هذه الدراسة عينة قوامها (١٧٦٥) تلميذا وتلميذه ووزعت على ٨٠ فصلاً دراسياً ، وكان التلاميذ مـن فـصول الـصف الحادى عشر واستخدم الباحث مقياس بيئة الفصل الدراسى مـن إعـداد " تركت " Trickett "وموس" Moss (١٩٧٤) كما استخدم الامتحانـات لقياس التحصيل فى عامين متتاليين

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبـة ذات دلالـة إحصائية بين التحصيل وثلاثة أبعاد لمتغيرات بيئة الفصل هـى : تحكـم المعلم ، توجيه المهام ، المناقشة ، وترشدنا هذه الدراسـة إلـى أن بيئـة الفصل تلعب دوراً مهماً فى تحصيل التلاميذ للمواد الدراسية ، وأن مقياس بيئة الفصل الذى استخدمه القائمون بهذه الدراسة أداة مناسبة لدراسة بيئـة

الفصل ، كما أرشدت الباحث الحالى إلى أهمية بعــض المتغيــرات فـــى المقياس وهى تحكم المعلم ، توجيه المهمة- المنافسة ..

كما هدفت دراسة " محمود عبد الحليم منـــسى " (١٩٨٩) إلـــى المقارنة بين إدراكات التلاميذ والمعلمين لبيئة الفصل الواقعية وإدراكـــاتهم لبيئة الفصل المفضلة ، وكذلك وضع مقياس لبيئة الفصل المدرسى . وتـــم التطبيق على عينة من (٨٩٦) تلميذا من الصف الثامن بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى، وعينة من المعلمين القائمين بالتدريس لهم كـــان قوامهـــا ١٢٠ معلماً وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية واستخدم الباحـــث مقياسيين للباحثين Fishe & Fisher وهما استفتاء بيئة الفصل المفـــضلة واستفتاء بيئة الفصل الواقعية، ويتكون الأول من خمسة أبعاد هى (التفريد – المشاركة – الاستقلال – البحث – التميز) ويتكون الاستفتاء من (٥٠) مفرده تقيس الابعاد الخمسة السابقة ، وقد تم حساب ثبات الاستفتاء بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمنى مقدره أسبوعان كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية على عينة من المعلمين والمعلمات تكونت مـــن (١١٠) معلميين ومعلمات تم اختيارهم من بين المعلمين الـــذين يدرســـون بكليـــة التربية ، وكان معامل الارتباط بين نصفى الاستفتاء هو ٠,٧٦ ثم صـــحح الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون Sperman - Browm وكانـــت قيمة معامل ثبات الاستفتاء هو ٠,٨٦ وهو معامل ثبات مرتفع وبذلك اعتمد الباحث على هذا الاستفتاء فى قياس بيئة الفصل المفضلة ، وللتحقق مـــن صدق الاستفتاء عرض الباحث بنود الاستفتاء على عدد ١٢ عضواً مـــن أعضاء هيئة التدريس بالإضافة إلى الأبعاد الأساسية لبيئة الفصل المفضلة للتعرف على مدى مناسبة البنود لقياس الأبعاد ومناسبة هذه الأبعاد لقياس بيئة الفصل المفضلة ، وقد كانت نسبة إتفاق المحكمين على بنود الاستفتاء محصورة بين ٨٠ % ، ١٠٠% مما يؤكد أن المقياس على درجة عاليـــة

من الصدق ، أما استفتاء بيئة الفصل الواقعية فيتكون من ٩ أبعاد هي (مهمات المعلم فى الفصل - الكفاءة - الترتيب والتنظيم - وضوح القواعد - ضبط المعلم - التجديد - الاندماج - التعارف - تأييد المعلم) ويتكون هذا الاستفتاء من ٩٠ عباره ، ٤٥ عبارة منها ذات اتجاه موجب وبقية العبارات اتجاهها سالب ، وقد تم حساب الثبات للاستفتاء بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى بلغ أسبوعين على عينة التلاميذ والمعلمين ذاتها والتى سبق استخدامها فى حساب ثبات الاستفتاء الخاص ببيئة الفصل المفضلة ،وكانت معاملات الثبات لعينة التلاميذ ٠,٧٦ وعينة المعلمين ٠,٨٤ ولحساب الصدق اعتمد الباحث على طريقة صدق المحتوى Content Validity ذلك بتحليل بيئة الفصل الواقعية إلى أبعادها الأساسية وتم عرض كل بعد والمفردات التى تقيسه على مجموعه مكونة من (١٢) محكماً من المتخصصين فى علم النفس وقد وافق (١٠) محكمين منهم على أن الأبعاد التى حددها الباحث ترتبط ببيئة الفصل الواقعية وهى نسبة مرتفعه تزيد على ٨٣,٣ % وهذا بالإضافة إلى أن الاستفتاء مأخوذ عن مقاييس استخدمت فى عديد من الدراسات التى أكدت أنه يقيس بيئة الفصل الواقعية ، وقد استخدم الباحث فى تحليل نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات كما استخدم قيم (ت) والدلالة الإحصائية لكل قيمة .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والمعلمين فى إدراك بيئة الفصل الواقعية لصالح المعلمين ، كما اتضح وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين التلاميذ والمعلمون فى إدراك بيئة الفصل المفضلة لصالح التلاميذ .

وترشدنا هذه الدراسة إلى أن المعلم أكثر إدراكاً لمتغيرات بيئة الفصل باعتباره أهم عنصر عليه يتوقف نجاح أو فشل الموقف التعليمى

وأن على المعلم الدور المهم فى تهيئة المناخ التعليمى المناسب للتلاميذ فيما يتبعه من أساليب ، وهو يحترم مشاعر تلاميذه ويشجعهم على التعلم الذاتى، وترشدنا هذه الدراسة أيضاً إلى رغبة التلاميذ فى البيئة التى تثري تفكيرهم وتبعدهم عن النمط الرتيب فى البيئة التقليدية . أما المعلمون فقد لا يرغبون فى التجديد فى أساليب وطرق التدريس مع تلاميذهم ، كما أن هذه الدراسة توجه نظرنا نحو طرق تقنين المقاييس وتحقيق الصدق والثبات بما يتلاءم مع طبيعة العينة والمرحلة الدراسية . كما تلقى لنا الضوء على كيفية التحليل الإحصائى للبيانات. كما هدفت الدراسة التى قام بها " على المصورى "وعبد الغنى بوشوار" (١٩٩٠ م) إلى استطلاع آراء الطلاب حول العوامل المؤثرة فى مشاركتهم فى المناقشات الأكاديمية داخل القاعات الدراسية داخل كلية التربية " بأبها " جامعة الملك سعود وتوصلت الدراسة إلى أهم العوامل التى تحول دون مشاركة الطلاب فى الحوار والمناقشة : هى شخصية المدرس وقدرته على دفع الطلاب وتوجيههم للمناقشة ، والازدحام داخل الفصل ، عدم مراعاة ميول الطلاب فى تسجيل المقررات و مشكلات يعانى منها الطلاب ، وعدم تخصيص درجات للمناقشة والمشاركة .

كما قام إبراهيم عبد الرحمن (١٩٩٣) بدراسة تحليلية لمدى مشاركة الطلاب فى المواقف التعليمية وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسى وتم التطبيق على (٦٠) طالباً من قسم اللغة العربية بكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية ، أما بالنسبة لعينة المعلمين فأخذت من (١٠) مدارس بواقع (٧٠) معلماً من العاملين بالمدارس الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية ، وراعى الباحث اختيارهم من ذوى الخبرة بميادين التدريس وأن يكونوا من تخصصات علمية مختلفة ، وقام الباحث بإعداد استبيان خاص

للمعلمين وتم التحقق ممن صدقه وثباتــه واســتخدم الباحــث للمعالجــة الإحصائية .

* حساب النسب المئوية لاستجابات المعلمين على الاستبيان .
* استخدام معادلة سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية ، ومعادلة جتمــان العامة للتجزئة النصفية لحساب ثبات الاستبيان .
* استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق فى الاختبار التحصيلى .

ومما توصل إليه الباحث من نتائج ترتبط بموضوع دراستنا الحالية حول أسباب انخفاض مشاركة الطلاب فى المواقف التعليمية عــدم ميــل الطلاب للمشاركة ، عدم الاهتمام بموضوع الدرس ، معاقبة المعلم للطالب المخطىء فى مشاركته ، عدم ثقة الطلاب بآرائهم ، عدم إعطــاء المعلــم حوافز للمشترك .

ويمكن الاستفادة من هذه الدراسة من خلال الخطوات التى اتبعها الباحث فى إعداد الاستبيان. وكذلك كيفية تحقيق الــشروط الــسيكومترية للمقياس والأساليب الإحصائية التى اتبعت لمعالجة الفروض ، كما يمكــن الاستفادة فيما توصل إليه الباحث لتفسير نتائج البحث .

فى حين هدفت دراسة محمد حبشى حسين (١٩٩٤) إلى تحديــد بعض متغيرات بيئة الفصل النفسجتماعية والفيزيقية المرتبطــة بالــسلوك العدوانى ومستوى إدراك التلاميذ لهذه المتغيرات وأثر ذلك فى ســلوكهم العدوانى وتكونت عينة البحث من (٤١٤) تلميذا وتلميــذة مــن التعلــيم الأساسى بمحافظة الإسكندرية ، واستخدم الباحــث قائمــة بيئــة الفــصل النفسجتماعية وقائمة بيئة الفصل الفيزيقية كما يدركها تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسى من إعداد القائم بالدراسة وتوصل الباحث إلى النتــائج التالية :

* وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدوانى وأبعاد بيئة الفصل الاجتماعية التالية :- التماسك - الرضا - الترتيب والتنظيم وذلك عند المستوى ٠,٠١ .
* وجدت علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدوانى وأبعاد بيئة الفصل الاجتماعية التالية :- المشاحنة - الشللية - المنافسة عند مستوى ٠,٠١ .
* لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدوانى وأبعاد بيئة الفصل الاجتماعية التالية :- المحاباه - وضوح قواعد السلوك - توجيه المهمة .
* توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدوانى وأبعاد بيئة الفصل الفيزيقية التالية :- الازدحام - موقع الجلوس داخل الفصل .

يتضح من هذه الدراسة أن المنافسة الشديدة بين التلاميذ وهى متغير فى دراستنا الحالية تؤدى إلى السلوك العدوانى بينهم ، كما أن إزدحام بيئة الفصل الدراسى بالتلاميذ وعدم الترتيب والتنظيم فى مواقع الجلوس يؤدى أيضاً إلى عدوانية التلاميذ داخل الفصل ، ولعل هذه النتائج تلفتنا إلى أهمية مراعاة هذه المتغيرات فى بيئة الفصل ، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه ، كما أفادت الدراسة الحالية الباحث فى معرفة الخطوات المتبعه لتصميم مقياس التسلطية كما يدركه التلاميذ من خلال القائمة التى صممت لقياس بيئة الفصل كما يدركها التلاميذ ، وحيث إن الباحث قد استخدم فى التحليلات الإحصائية معامل الارتباط ، اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات ثم تحليل التباين الثنائى فإن ذلك يوجه نظرنا نحو طريقة التحليل الإحصائى .

كما حاولت " رئيفة رجب عوض " (١٩٩٤) التعرف على تأثير عوامل التنشئة الاجتماعية فى شخصية التلميذ من خلال دراسة

التفاعل بين الاتجاهات الوالدية والبيئية المدرسية على كل من تحقيق الذات والسلوك العدوانى وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى واستخدمت الباحثة مقياس البيئة المدرسية من إعداد " عبد الهادى السيد " ، وقد قام معد المقياس بحساب صدق المقياس بطريقتين هما :

الصدق العاملى وذلك بحساب التشبعات لعوامل المقياس وكانت جميع التشبعات العاملية تتراوح بين ٠,٦٤ و ٠,٧٤ وهى مرتفعة وهذا يشير إلى الصدق العاملى لمقياس بيئة الفصل الصدق الداخلى وذلك باستخراج معامل الارتباط بين كل عامل والدرجة الكلية للمقياس الفرعى . وكانت معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يوضح أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق ، كما استخدم معد المقياس طريقتين لحساب الثبات : الأولى طريقة الفا كرونباخ Elpha Coefficient والثانية طريقة ثيتا Theta وكانت معاملات الثبات الطريقتين للمقياس فوق ٠,٧٤ وهذا يدل على ثبات المقياس .

وقد إعتمدت " رئيفة رجب عوض " على طريقة كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس وكانت الأساليب الإحصائية التى استخدمتها الباحثة هى معاملات الارتباط ، اختبار (ت) ، أسلوب تحليل التباين الثنائى (٢× ٢) وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :-

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فى تحقيق الذات بين تلاميذ البيئة المدرسية المفتوحة والبيئة المدرسية المغلقة لصالح تلاميذ البيئة المغلقة .

كان الأثر " دالا إحصائياً " للتفاعل بين البيئة المدرسية (المفتوحة والمغلقة) والاتجاه نحو التسلط وإثارة الألم النفسى والتفرقة الوالدية على السلوك العدوانى للأبناء ، ولعل ذلك يرشدنا إلى أهمية التفاعلات بين

التلاميذ ومعلميهم والتلاميذ بعضهم البعض لما لذلك من أثـــر مهــم فـــى شخصية التلاميذ و تحقيقهم لذواتهم ، كما تلفتنا إلى ضرورة أن نهيئ البيئة التعليمية المفتوحة للتلاميذ حتى يحدث التفاعل المطلوب الذى يدفع التلاميذ إلى الإقبال على المدرسة والمواد الدراسية بشغف واهتمام كما تفيد هــذه الدراسة فى توجه الباحث نحو دراسة بيئة الفصل الدراســى والخطــوات المتبعة لتقنين المقاييس .

بينما هدفت دراسة " دافيس " Davis "ومــارتى" Marty عــام ١٩٩٥ p.p 252 b-A إلى التعرف على هوية المتعلم البالغ وتحديــدها وأدراكات المعلم لصفات البيئة المدرسية وتكونت عينة الدراسة من عــدد (٤٢) معلماً وعدد (١٠٢٣) طالباً راشداً واستخدم الباحث مقياس بيئــة الفصل للراشد (ACES) والذى قام بتطويره

(جارى) Gary لتجميع معلومات عن الطالب واستخدمت فـــى هذه الدراسة اختبار (ت) وتحليل التباين (ANOVA) لتحليل البيانــات وأوضحت نتائج الدراسة أن أدراكات المعلمين لتكوينات بيئة الفصل أكثر قيمة من أدراكات الطلاب كما تضمنت الابعاد السبعة للفــصل الدراســى وتوضيح دعم المعلم ، وتشجيع المعلم ، الصداقة نحو الطــلاب ، توجيــه المهام ، التنظيم ، الوضوح ، المشاركة . وقد كــشفت هــذه الدراســة أن المعلم أكثر إدراكاً لبيئة الفصل الدراسى من التلاميذ ؛ وذلك فى أبعاد بيئة الفصل بالمقياس المستخدم ، ومرجع ذلك هو أن المعلــم يعــد العامــل الأساسى والمهم وهو المخطط لديناميات التفاعل داخل الفصل بينه وبــين تلاميذه ، وهذا يؤكد النتيجة التى توصــل إليهــا " محمــود منــسى " أن المعلمين يدركون بيئة الفصل أفضل من إدراك تلاميذهم .

ومن الذين اهتموا بموضوع بيئة الفصل كيم " وكيرنج (١٩٩٥) Kim , Kiryung P.2611-A بدراسة هدفت إلى البحث عن مدى تأثير

بيئة الفصل الدراسى فى تعلم الطلاب وكيف يـدرك الطـلاب تكوينـات الفصل الدراسى وما العلاقة بين إدراكـات الطـلاب لتكوينـات الفـصل الدراسى والتوجيهات نحو الهدف ؟ وتكونت عينة البحث الكليـة (٣٦٦) طالباً وطالبة واستبعد منهم أثناء التحليلات (٤١ طالباً ، ٤٠ طالبه) وذلك لشذوذ أوجوبتهم عن المقاييس واستخدم فى هذه الدراسة مقيـاس تكـوين الفصل الدراسى واستخدم الباحث تحليـل التبـاين ومعـاملات الارتبـاط التحليلات الإحصائية وقد أشارت للنتائج إلى :-

كانت هناك ارتباطات دالة بين التوجه نحـو الهـدف وتكوينـات الفصل الدراسى .

أوضحت التحليلات إدراك الطلاب لتكوينـات الفـصل الدراسـى وبالتالى إدراكهم للهدف المتوقع وقد أكدت هذه الدراسة أن الهدف التعليمى لا يمكن أن يتحقق إلا حينما يدرك التلاميذ الفصل الدراسى وما بـه مـن احداث وعلاقات وتفاعلات ، وحينما يدرك التلاميذ هذه التكوينات يـصبح من السهل على المعلم توجيه وتحقيق الأهداف التعليمية وبالتـالى نجـاح الموقف التعليمى .

أما دراسة " فولكل وكريستين " (١٩٩٥) (**Volekl,Kristin,** **V.E.P. 2619 - A**) فقد أوليا اهتمامهماً إلى التوصل إلى أسباب انقطاع الطلاب عن المدرسة ، وقد افترض الباحث أن الطلاب الأكثر مشاركة فى الفصل الدراسى والذين لديهم مستويات تحصيل معقولـة منتظمـون فـى المدرسة وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٣٩) من الطلاب مـن الـصف الرابع حتى الثامن واستخدمت أداة التقرير الذاتى لقياسى انتظام التلاميـذ تجريبياً مع المدرسة وطريقة تحليل التباين وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ينتظمون فى المدرسة حينما يشعرون بالانتماء والتقدير ، كمـا

كان هناك ارتباط قوى بين مشاركة التلاميذ فى الفصل والانتظام مع المدرسة وبين التحصيل الأكاديمى .

ولعل هذه الدراسة ترشدنا إلى أهمية أن يعى المعلم لأهم متغيرين فى بيئة الفصل وهما مشاركة التلاميذ فى داخل الفصل ، وأهمية أن يشعر التلميذ بالتقدير والانتماء من معلمه وبالتالى ينتظم التلاميذ بالمدرسة ويشعرون نحوها بالألفة لا بالضيق والكره كما توجه نظرنا إلى أهمية زيادة عدد أفراد العينة التى سيجرى عليها التطبيق .

ومما هدفت إليه دراسة " محمود محمد إبراهيم " (١٩٩٧) بحث العلاقة بين التوافق (النفسى الاجتماعى) للطلاب مع البيئة المدرسية وتحصيلهم الدراسى بالإضافة إلى وضع أدوات تناسب الدراسة الحالية وطبيعة العينة وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية بالصف الأول والثانى واستخدم الباحث اختبار التوافق (النفسى الاجتماعى) مع البيئة المدرسية لطلاب المرحلة الثانوية التى قام بإعداده . ومما توصل إليه الباحث من نتائج وجود علاقة ارباطية دالة بين التوافق (النفسى الاجتماعى) للطلاب مع البيئة المدرسية عند مستوى (٠,٠١) وبالنسبة للطلاب كانت العلاقة دالة عند مستوى (٠,٠١) ولم تثبت هذه العلاقة بالنسبة للطالبات ، وقد نبهت الدراسة الحالية الباحث إلى أهمية البيئة المدرسية باعتبارها مجالاً يمكن به إثراء خبرات الطلاب وتحقيق النمو النفسى السليم لهم ، وحيث أستخدم القائم بهذه الدراسة معاملات الارتباط والمتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ثم تحليل التباين ٢×٢×٢ كطرق إحصائية يتيسر لنا بعد ذلك وضع تصور للخطة الإحصائية فى الدارسة الحالية .

كما هدفت دراسة (دى جروب وأخرون)D Groöt,etale (١٩٩٨) إلى كشف العلاقة بين إدراكات البيئة النفسية والتوظيف الملائم

بين طلاب المراهقة المبكرة كدراسة طولية ، وتألفت العينة من (١٧٦) من طلاب المدرسة الثانوية واستخدمت تحليلات التباين للمعالجة الإحصائية وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن نتائج الطلاب بالصف السابع ارتبطت بدعم المدرس ، وأن طبيعة البيئة التى خبرها الطلاب تلعب دوراً مهم فى دعم نتائج إيجابية وحل المشاكل المستفحلة وبالتالى تقدم الطلاب داخل المدرسة .

ثالثاً : دراسات تربط بين التسلطية وبيئة الفصل :

أصبح من الضرورى أن يسعى المعلم جاهداً إلى تهيئة البيئة الصحية السليمة لطلابه بحيث يصبح أسلوب التعامل الشخصى بينهم قائماً على الديمقراطية التى تشيع روح الود والمرح ؛ وبالتالى إتاحة الفرصة للطلاب للنمو المعرفى ثم قدرته على تحمل المسئولية وحل ما يواجهه من مشكلات . أما فرض القيود عليهم وإظهار الضيق والتبرم والعنف فى التعامل معهم سوف يولد فيهم روح العداء ، وبالتالى تقل إيجابيتهم وتفاعلهم مع المعلم حيث تصبح روح التسلط هى النمط السائد من المعلم داخل الفصل وبالتالى لا يكون مصير الموقف التعليمى إلا الفشل ، ويزداد عزوف الطلاب عن المدرسة لعدم توافقهم فيها وبذلك يتضح لنا تأثير كل نمط من المعلمين على الطلاب وقد قامت دراسات عديدة حول هذا المحور ففى عام ١٩٤٥ قام أندرسون (١٩٤٥) Anderson بدراسة للتعرف على أثر العلاقة بين مظاهر سلوك المدرس فى الفصل وبين سلوك التلاميذ وأوضحت النتائج أن شخصيات المدرسين إذا كانت متكاملة أدى ذلك إلى ظهور التلقائية والمبادأة والتعاون فى سلوك التلاميذ . أما شخصيات المدرسين التى تتسم بالتسلط فإنها تؤدى إلى بعض مظاهر الكبت .

وفى عام ١٩٦٣م قاماً كلا من(أوفش و جناجى" . Ofchus , H Gnagy P.P. 49 - 153) بدراسة للكشف عن بعض العلاقات بين كل

من الطالب والفصل والمنهج والمعلم وأوضحت النتائج أن المعلم الذى يتميز بالحنو والتساهل يرتفع إتجاه الطلاب نحوه أما المعلمون الذين يتميزون بالتسلط فكان اتجاه الطلاب نحوهم اتجاهاً سالباً .

وفى عام ١٩٦٨ م قام كل من " البرت " ، " يى " Alpert, Yee بدراسة لمعرفة هل تعاطف (دفء) وتساهل المعلم هو حب الطلاب له ؟ أم أن صداقة الطلاب هى التى تجعل المعلم متعاطفاً ومتساهلاً ؟

وهل يختلف التأثير طبقاً لأختلاف المستوى الاجتماعى للطلاب ؟

وأكدت نتائج الدراسة أن الفصول المنخفضة عاطفياً وجد أن اتجاه المعلم سلبى نحوها. أما فى الفصول التى تتميز بالعواطف والتقبل فقد اتسمت اتجاهات المعلمين نحوها بالمرونة والتساهل والإيجابية . كما أكدت الدراسة على أن الفروق بين الطلاب فى المستوى الاجتماعى كان له أثره الكبير فى اختلاف العلاقات بين الطلاب والمعلمين . ومما هدفت إليه دراسة كوستر وجون " (١٩٧٥) Koster , - Jhon – 1431 شرح تاثير التسلطية فى التوقعات السلوكية الأكاديمية للمعلمين بالنسبة لإعاقات الأطفال وكانت العينة من طلاب ومعلمى الفصول النظامية ، وتم تطبيق استفتاء على المعلمين للتعرف على توقعاتهم عن الطلاب المميزين ودرجتهم على التسلطية ، وقد حللت البيانات باستخدام تحليلات الانحدار المتعددة . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى :

١-تفاعلات التسلطية التى وجدت لتوقعات المعلمين للسلوك المدرسى كانت بدلالة ثابتة ولكن ضئيلة

٢-المعلمون الأقل تسلطية لديهم توقعات أعلى للطلاب الإناث من الطلاب الذكور، بينما

٣-المعلمون الأعلى فى التسلطية لديهم توقعات عالية عن الطلاب الذكور من الطلاب الإناث!! ويبدو لنا من هذه الدراسة أن التسلطية أثرت فى

توقعات المعلمين الأكاديمية للسلوك المدرسى كما ترشدنا تفاعلات التسلطية الدالة للمعلمين إلى أهمية هذا النمط فى الواقع المدرسى وضرورة تناوله بالبحث والدراسة .

ففى عام (١٩٧٧) قام كل من "هاى" "وريس" Hay & Ress : P.P. 23 - 26 ببحث أثر العمل بالتدريس فى زيادة تسلطية المعلمين ، وذلك من خلال النظام المدرسى الذى يتفاعل معه المعلم . وطبقت الدراسة على عينة قوامها " ٧٩) طالباً وطالبة ، وذلك فى فترة التربية العملية لطلاب المدارس الثانوية ، واستخدم مقياس ضبط الفصل (Pciform لتصنيف الطلاب المعلمين على نمطين أحدهما تسلطى والآخر إنسانى، وكان النمط التسلطى فى هذه الدراسة يتصف فى تعامله مع الطلاب بالحفاظ على النظام واستخدام العقاب والتحكم الشديد داخل الفصل وعدم الثقة بالطلاب والاتجاه التصلبى فى المواقف . أما النمط الإنسانى من المعلمين فقد كان متسامحاً مع طلابه ومتعاوناً ويساعدهم على التعلم وتوفير جو ديمقراطى وتنمية الضبط الذاتى لديهم .

وقد أشارت النتائج إلى زيادة تسلطية المعلمين مما كانوا عليه؛ نتيجة الاحتكاك بالعمل المدرسى وترشدنا هذه الدراسة إلى أن العمل المدرسى بما يشيع فيه من نظم ينعكس على المعلم من خلال تفاعله مع تلاميذه ؛ فإذا كان النظام المدرسى يؤدى إلى تسلطية المعلم فسوف ينعكس ذلك على تلاميذه ومن ثم تزداد المشاحنات والعداءات بين المعلم وطلابه ؛ مما يؤدى إلى زيادة تسلطية المعلم ؛ سعياً منه فى محاولة لضبط الموقف التعليمى وبالمثل ينعكس نمط المعلم الإنسانى فى تعامله فى تهيئة الموقف التعليمي الصحى السليم .

ولذلك قام كل من " جودى "Judy (وليامز) Wiliams (١٩٧٨) بدراسة هدفت إلى تحديد دور الاستجابات اللفظية فى تحسين علاقة

المدرس بتلاميذه، وكانت الاستجابات اللفظية لهذه الدراسة هى (الشعور – الأفكار – الدوافع والسلوك – المقابلة والتشجيع – المواجهة – والمشاركة) ، وقام الباحثون بتدريب عينة من معلمى المرحلة الإعدادية على أساليب حل المشكلات داخل الفصول ، وذلك حتى تصبح عينة المعلمين لديها القدرة على تكوين علاقات إيجابية مع التلاميذ ، واستخدمت عينة من تلاميذ عينة الصف التاسع بالمرحلة الإعدادية قواهما (١١٠) تلاميذ وتلميذات وعرض عليهم هذه الأساليب عن طريق فيديو ليقدم كل تلميذ بعد ذلك تقريراً يقيم طبيعة العلاقة بين المدرس والتلميذ . وكان الأسلوب الإحصائى المستخدم هو طريقة ويلكسون Wilcoxon وقد أشارت النتائج إلى أن العناصر الأساسية لحل مشكلات التلاميذ تقوم على:

١- تلبية متطلبات التلميذ بأسلوب يتوافق ومشاعره ، وتلبية متطلبات التلميذات بأساليب تتفق مع الأفكار والدوافع والسلوك .

٢- ترك الحرية للتلاميذ والتلميذات للتعبير عن مشاعرهم السلبية أو الإيجابية .

٣- اتضح أن تأثير المدرسين الذين يقومون بتقديم اقتراحات للتلاميذ بطريقة بناءه : أكثر من تأثير المدرسين الذين يحاولون دائماً وقف أعمال التلاميذ دون نقاش .

٤- أن قسوة المدرسين فى تعاملهم مع تلاميذهم تكون سبباً فى كراهية التلاميذ للمدرسة ومن فيها. ومن هذه الدراسة يتضح أن الأسلوب الذى يتبعه المعلم فى علاقاته وتعاملهم مع تلاميذه ينعكس آثره بعد ذلك فى التلميذ من خلال المناخ السائد فى بيئة الفصل الدراسى، وأنه لنمو شخصيات التلاميذ يجب التعامل معهم بطريقة تتيح لهم الفرصة للتعبير عن ذواتهم وتجعلهم يشعرون بالحب تجاه المدرسة والمعلم .

وترشدنا هذه الدراسة إلى بعض المتغيرات المهمة مثـل المـشاركة والتشجيع ، كما تفيدنا في إلقاء الضوء على تفسير النتائج

كما قام " دفي " Duffy (١٩٧٩) يبحث أثر أسـاليب المعاملـة (تسلطية - ديمقراطية)على زيادة القلق لدى الطلاب وتكونت العينة الكلية للبحث من(٩٨٠) طالباً وعينه من المدرسـين بلغـت (٥٣) مدرسـاً . واستخدم في هذه الدراسة مقياس " هيمان " Hyman " لتصنيف المعلمين إلى تسلطيين وديمقراطيين ومما توصلت إليه الدراسة أن قلـق الطـلاب ينخفض في المناخ التعليمي الذي يتسم بالديمقراطية ، أما المناخ التسلطي فيرتفع فيه القلق لدى الطلاب ولقد أدت هذه النتائج بالباحث إلى التركيـز على النمط التسلطي من المعلمين لما يسببه داخل البيئة التعليمية من عـدم الشعور بالأمن والخوف الدائم من المعلم ؛ مما يعطل عملية التعلم داخـل المدرسة ، كما تفيد هذه الدراسة في التعرف على النمط المقابل والذي يتيح الحرية لكل تلميذ لتقديم مقترحات وما يعود على المناخ داخل الفصل مـن إيجابية وتفاعل

ولقد أكدت دراسة " هالبين " " Halpin " " وجلينـل " Glennel (١٩٨٢) حيث بحثت العلاقة بين سمات شخصية المعلمين ومفهـومهم لذواتهم ، وعلاقة ذلك بتوجيه ضبط التلاميذ وكانت عينة المعلمـين مـن المدرسين الذين ما زالوا تحت التدريب ولم يقوموا بالعمل الرسـمي وقـد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المربين ذوي الاتجاه الإنساني كـانوا أكثـر ثباتاً وإيجابية وأكثر استرخاء ولديهم مفاهيم مرتفعه عن ذواتهـم ، وفـي المقابل أشارت الدراسة إلى أن مرتفعي التسلطية كانونا متزمتي الضمير ، متوترين ولديهم مفاهيم منخفضة عن ذواتهم كما كانوا أكثر تأثراً بالمشاعر وعمليين وجادين ومتحفظين .

وترشدنا هذه الدراسة إلى بعض السمات المهمة التى يتميز بها كل نمط من المعلمين .

كما قام جولدن Golden (١٩٨٣) بدراسة لبحث الجمود على السلوك التوافقى وسلوك حل المشكلة للتلاميذ داخل حجرة الدراسة . واستخدم الباحث اختبار التصلب واختبار التفكير الابتكارى وتكونت عينة الدراسة من (٧٩) طالباً من طلاب المدارس الثانوية . ومما توصل إليه الباحث من نتائج أن المعلم المتصلب الذى يهمل الناحية الاجتماعية فى التعامل مع طلابه يؤثر سلبياً فى توافقهم داخل الفصل الدراسى .

ولقد كانت هذه النتيجة دافعاً للباحث فى محاولة لعلاج هذا النمط الذى يعوق توافق التلاميذ، والتى لا تختلف صفاته كثيراً عن النمط التسلطى ؛ لأنه لا يسعى إلى أى تجديد ويألف دائماً ما اعتاد عليه ولا يتحمل الغموض .

وقد حاول كل من " نيك " " وجورج " (١٩٨٣) Neil , T.L & George , P.P. 27 - 40 بمحاولة تحديد ما إذا كان الطلاب الذين كانو مشابهين لمعلميهم فى التفضيل للمهمة أو العلاقة التوجيهية – الدافعية قدروا معلميهم بدلالة أعلى من هؤلاء الذين كانوا أقل تشابهاً ، وأيضاً تحديد ما إذا كان الطلاب الذين كانوا مشابهين لمعلميهم فى درجة التسلطية قدروا معلميهم فى درجة التسلطية قدروا معلميهم بدلالة أعلى من هؤلاء الذين كانوا أقل تشابهاً وكانت العينة (٣٥١) من طلبه الكلية بالإضافة إلى (٢١) مدرسة واستخدمت الأدوات التالية :-

١- مقياس (كاليفورنيا) للتسلطية لقياس درجة التسلطية .

٢- استفتاء تقييم المعلم لقياس تأثيرات إدراك المعلم .

٣- صيغة معدلة من قائمة (Fiedler) لقياس تفضيلات المهمة أو العلاقات بين التوجيهات الدافعية واستخدم الباحثون معاملات

الارتباط فى التحليل الإحصائى . وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين كانوا مشابهين لمعلميهم فى تفضيل المهمة أو توجيه العلاقة الدافعية قيموا معلميهم بدلالة أعلى من هؤلاء الطلاب الذين كانوا أقل تشابهاً عند مستوى (٠,٠٥) . كما اتضح أن الطلاب الذين كانوا متشابهين لمعلميهم فى درجة التسلطية لم يقيموا معلميهم بدلالة أعلى من الطلاب الذين كانو أقل تشابهاً وذلك عند مستوى (٠,٠٥). كما اتضح أن الطلاب الذين كانوا متسابهين لمعلميهم فى درجة التسلطية لم يقيموا معلميهم بدلالة أعلى من الطلاب الذين كانوا أقل تشابهاً وذلك عند مستوى (٠,٠٥). كما اتضح أن الطلاب الذين كانوا متشابهين لمعلميهم فى درجة التسلطية لم يقيموا معلميهم بدلالة أعلى من الطلاب الذين كانوا أقل تشابهاً وذلك عند مستوى (٠,٠٥) .

ويوضح لنا ذلك أن أن التسلطية نمط غير مرغوب فيه من المعلمين، وأنه كلما ازدادت فى المعلم ازداد عنه تلاميذه تباعداً ومخالفة لتوجيهاته وآرائه ، وأصبح التقاء الطرفين لتحقيق الأهداف التعليمية أمراً مستحيلاً!! والأمر الذى يتطلب العديد من الدراسات والأبحاث للحد من هذا العرض التسلطى لدى المعلمين وهو المنحى الذى تبناه الباحث ، كما يفيد مقياس التسلطية المستخدم فى هذه الدراسة الإعداد مقياس التسلطية الجديد كما هدفت دراسة " إيرس " Ayers " " جيرى " Jerry , B. (١٩٨٣) إلى بحث العلاقة بين التسلطية وفاعلية المعلم وتكونت عينة الدراسة من (١٤٢) معلماً من الخريجين التربويين ، واستخدم مقياس (كاليفورنيا) للتسلطية، وتم قياس الفاعلية داخل حجرات الدراسة بمعرفة التلاميذ والرؤساء بالإضافة إلى بعض الملاحظين المستقلين ، وتم التطبيق بالمدارس الابتدائية. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أنه كلما قلت تسلطية المعلم زادت فاعليته مع تلاميذه داخل بيئة الفصل .

كما هدفت دراسة كل من " ناصر " و " مى " (١٩٨٤) Nathir S. May , Hamadeh P.P. 140 - 146 إلى بحث مناخ العداء والتوتر الذى تخلقه التسلطية العالية التى تؤكد القيم التقليدية والإصرار على التوافق والنمطية ، وكانت الفروض التى انطلقت منها هذه الدراسة هى أن المعلمين الذين يعملون تحت إشراف مديرين أعلى تسلطية يكونون أعلى فى إرشاد الذات من هؤلاء النظراء والمماثلين لهم الذين يعملون تحت إشراف مديرين أقل تسلطية . وقد قصد بإرشاد الذات فى هذه الدراسة (تعبيرات التحذير والتحكم فى الذات للمدير نحو أتباعه . أما الفرض الثانى فيتعلق بالتأثيرات المعتدلة لثلاثة متغيرات أخرى هى (المدرسة ، جنس المعلم ، نمط المدرسة (خاص – عام) وعلاقة هذه المتغيرات بتسلطية المدير والمعلمين ، وسلوك الذات التابعة ، وسحبت العينة من عشرين مدرسة ثانوية ، بواقع (٧٠٠) طالب أو أكثر وعدد ستة معلمين وتم اختبار العينة بطريقه عشوائية واستخدم فى هذه الدراسة مقياس (كاليفورنيا) التسلطية (لأدرنو) وزملائه لقياس تسلطية المدير بعد تحقيق صدقه وثباته واستخدمت طريقة إعادة الاختبار للتحقق من الثبات واستخدم الباحث فى الطرق الإحصائية الانحراف المعيارى – اختبار "ت "طريقتين من طرق تحليل التباين ANOVA وكانت نتائج الدراسة كما يلى :-

١- لم يحصل المدرسون الأعلى تسلطية على درجات أعلى فى سلوك إرشاد الذات من نظرائهم المعلمين الأقل تسلطية .
٢- لم تؤدى تسلطية المدير إلى زيادة سلوك إرشاد الذات للمعلمين .
٣- لم يكن للمتغيرات التالية (نمط المدرسة وجنس المعلم وحجرة الدراسة) تأثيرا دالاً على التفاعل بين المدير التسلطى وسلوك إرشاد، الذات للمعلمين وقد كشفت لنا هذه الدراسة عن أن تسلطية

المدير تؤثر بدرجة واحدة فى كل أتباعه من المعلمـــين فـــى زيـــادة تحكمهم وخلق مناخ من العداء والتوتر داخل بيئة الفصل بينهم وبين تلاميذهم ؛ مما يدل على الأثر السلبى الذى تتركه تـسلطية المعلـم وبالتالى ينبهنا إلى إجراء المزيد من البحوث كما يـستفيد الباحـث الحالى من مقياس التسلطية المستخدم والطرق الإحصائية .

وقد هدفت دراسة "باريك" "وباتل" (١٩٨٤) Parik H,J.Patel, m إلى بحث الاختلافات فى شخصيات المعلمين الأكثر والأقل فعالية الـذين يعملون فى المدارس الثانوية وتكونت عينة الدراسة مـن (٣٩٠) مـن المدرسين ، وسحبت منهم مائة أكثر فاعلية ومائة أقل فاعليـة واسـتخدم مقياس التقييم (PAS) عن " باتل " (Batel) كـا أسـتخدم اسـتفتاء تأثيرات المعلم لقياس أنماط الشخصية وفاعلية المعلم ، وأستخدم الباحـث المتوسط الحسابى ومعاملات الارتباط واسـتخرجت قـيم Q1 Q3 وقـد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الأكثر فاعلية يكونون أكثر سـعادة ولديهم اكتفاء ذاتى وأكثر جودة فى القيادة ومنبسطين ولديهم ثبات إنفعالى، أمانة ، صارمين ولديهم قابلية للإيحاء وأكثر احتراماً للذات من المدرسين الأقل فعالية والمعلمون الأقل فعالية يعملون معتمدين ، تابعين - محافظين -عاطفيين ، أقل اتزاناً ، أقل أمانة ولديهم اهتمام بالجنس ، مرونة قابليـه للإيحاء ، مع رغبه أقل فى احترام الذات وهذا النمط من المعلمين ربمـا يكون عاجزاً فى الحقل التربوى . ورغم تركيز هذه الدراسة على سـمات المعلم الأقل فعالية إلا أنها تتناول متغيرات العرض التسلطى فى المعلمين وأثرها فى مناخ بيئة الفصل ، كما توجه نظرنـا إلـى بعـض الطـرق الإحصائية التى يمكن الإفادة منها .

وكذلك حاولت دراسة كل مـن " هـاريس " Harris" "كـارين" Karin.R (١٩٨٤) دراسة آثر الضغوط التى يعانيهـا المعلـم داخـل الفصل فى شخصيته – عمره – مصدر الضبط – اتجاه ضـبط التلاميـذ وتكونت عينة المعلمين من (١٣٠) بالمرحلة الابتدائية والثانوية وأستخدم نموذج (أيديولوجية) ضبط الفصل ذات الوجهة التسلطية التـى سـوف ترتبط بالمعلم الذى يعانى ضغوطاً مرتفعة وإن الضبط الـداخلى سـوف يرتبط بالضغوط المنخفضة لدى المعلم. ودلت نتـائج الدراسـة علـى أن (أيديولوجية) الضبط التسلطى ارتبطت بالضغوط العالية وكان المدرسون الذكور أكثر تسلطية من الإناث ، كما أشارت الدراسة إلـى أن المعلمـين ذوى الاتجاه الإنسانى لديهم مشاكل أقل فيما يتعلق بالنظام داخل الفـصل وكانوا أقل تعرضاً للضغوط من المعلمين ذوى المدخل التسلطى ، وترشدنا هذه الدراسة إلى أن المعلمين ذوى الاتجاه التسلطى يواجهون العديد مـن المشاكل داخل الفصل ، ويؤخذ على هذه الدراسة أنها لم ترشدنا إلى أثـر هذا النمط من المعلمين على ميول التلاميذ للمواد الدراسية داخل الفـصل ولذلك يحاول البحث الحالى إلقاء الضوء على هذه الجوانب .

كما هدفت دراسة " رأفت عطيه باخوم " (١٩٨٦) إلى التعرف على السمات الشخصية التى تميز بها معلمـو المرحلـة الإعداديـة ذووا السلوك المرن ، وكذلك التعرف على مدى اختلاف متغيرات بيئة حجـرة الدراسة كما يدركها المعلمون ذوو السلوك التصلبى وتلاميذهم عن طريق البروفيل الخاص ببيئة حجرة الدراسة ، وتكونت عينة التلاميذ من (٤٨٠) أما عينة المعلمين فكانت (٤٧١) معلماً ومعلمة وتم اختيـار مجموعـة بلغت (١٤٤) تمثل التصلب المرتفع ومجموعة بلغـت (١٤٤) تمثـل التصلب المنخفض وذلك بعد تطبيق اختبار السلوك التصلبى، وقد راعـى الباحث فى اختياره لعينة المعلمين مجموعة من المحددات هى :

أن تكون تلك العينة ممن حصلوا على مؤهلات تربوية لضبط أثر المؤهل ، وأن تكون عدد سنوات الخبرة لأفراد العينة تتراوح بين عـامين وعشرة أعوام ، وقد تم استبعاد التلاميذ الذين رسبوا فـي إحـدى الفـرق الدراسية بالمرحلة الإعدادية ، وتم تطبيق أدوات الدراسة فى الجزء الأخير من العام الدراسى حتى تكون قد تكونت صورة واضحة لدى التلاميذ عـن معلميهم ولدى المعلمين عن تلاميذهم ، ومـن الأدوات لتـى اسـتخدمها الباحث مقياس بيئة الفصل إعداد " تريكت " " وموس " وتقنين عبد الرحيم بخيت وتم تطبيقه على عينة التلاميذ وذلك بعد أن قـام الباحـث بتحقيـق الشروط السيكومترية للمقياس ، فقد تم حساب ثبات وصدق مقياس بيئـة الفصل على عينة المعلمـين الاسـتطلاعية بكـل مـن طريقـة كيـودر ريتشاردسون) وبمعادلة الفا لكرونباخ ، وبإعادة التطبيق لكل متغير على حدة ، كما تم حساب صدق المقياس لعينة المعلمين لكل متغير على حـدة وعن طريق الصدق الذاتى وصدق التجانس الداخلى ، وأستخدم الباحث فى المعالجة الإحصائية (تحليل التباين – الحد الأدنى للمعنوية – معـاملات الارتباط – التحليل العاملى – معاملات التشابه للعوامل). **ومما توصـل إليه الباحث من نتائج :**

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى متغيرات الشخصية بين المعلمين ذوى السلوك المرن والمعلمين ذوى السلوك التصلبى ، وقد تحقق هذا الفرض جزئياً ، ويفسر الباحث هذه النتيجـة بـأن المعلمـين ذوى السلوك التصلبى يتصفون بالسلبية عنـد تكـوين علاقـات جديـدة والعدوانية نحو الآخرين ، ولا يرغبون فى تغيير ما اعتادوا عليـه ، ويخافون النقد ، ويقودون الجماعة قيادة يسودها التحكم ، شـكاكون لا يهتمون بمشاعر الآخرين .

٢- وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات بيئة الفصل وبعـض متغيـرات الشخصية . ومعنى ذلك أن المعلم التصلبى غير محدد فـى أسـاليب تدريسه وهو بهذا يتصف بأنه غير مـنظم ، لا يتكييـف بـسهولة .. ضعيف التأثير فى الآخرين ، ضعيف النقد يتجنـب المواقـف التـى تتضمن المنافسة ، كثير الشكوك بمن حوله ، غيـر واثـق بنفـسه، عدوانى مع الآخرين ، ليس له مزاج ثابت ، يخشى المواجهة ، أقـل ذكاءً فى معاقبة الآخرين عندما يخطئون .

ولا شك أن هذه الدراسة تلفت نظرنا نحو دراسة النمط غير المرن من المعلمين فى تعامله مع طلابه داخل حجرة الدراسة وكيف يدرك بيئـة حجرة الدراسة هو وتلاميذه وأثر ذلك فى الموقف التعليمى ، كما ترشـدنا إلى كيفية اختيار عينة المعلمين وتصنيفهم إلى من هم أعلى تسلطية ومـن هم أقل تسلطية ، كما ترشدنا إلى محددات اختيار عينة المعلمـين وعينـة التلاميذ بما يتلاءم مع طبيعة الدراسة الحالية كما تلقى لنا الـضوء علـى كيفية تحليل البيانات إحصائياً وكيفية تفسيرها .

كما هدفت دراسة " عبد الصبور منصور محمد " (١٩٨٨) إلى البحث عن علاقة مستوى القلق وبعض متغيرات البيئة المدرسية ممثلة فى أساليب معاملة المعلمين للتلاميذ والعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، كما هدفت أيضاً إلى التوصل لتوصيات تقـدم للقائمين على العملية التعليمية لتهيئة البيئة المدرسية الكفيلة بالنمو النفـسى السوى للتلاميذ ، وتكونت عينة التلاميذ من (١٨٥) تلميذاً وعدد (٣٥) من المعلمين القائمين بالتدريس لهؤلاء التلاميذ واستخدم الباحـث الأدوات التالية :-

مقياس أساليب معاملة المعلمين للتلاميذ وهو مـن إعـداد القـائم بالدراسة ومقياس العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ إعداد " محمد شوكيت "

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البيئة المدرسية ذات النمط الإيجابى (أى التى تتسم بالديمقراطية والقبول والمرونة) وبين البيئة المدرسية ذات النمط السلبى(أى التى تتسم بالتسلطية والرفض والجمود) فى مستوى قلق التلاميذ عند مستوى(٠,٠١) لصالح البيئة ذات النمط السلبى ؛ وترشدنا هذه الدراسة إلى أهمية الأسلوب الديمقراطى الذى يتبعه المعلم داخل بيئة الفصل حيث يتاح للتلاميذ فرص التعبير عن ذواتهم وبذل أقصى جهد فى التحصيل والتعلم ؛ حيث يشعرون بأنهم محل رعاية واهتمام من المعلم وبالتالى يزداد التواصل وتزداد أواصر الصداقة مما يعود على العملية التعليمية بالنجاح كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين مستوى العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ ومستوى القلق لديهم فى البيئة المدرسية ذات النمط السلبى ، وتكشف لنا هذه النتيجة عن الأثر السيئ للبيئة المدرسية التى تسود فيها القسوة والتشدد من المعلم لتلاميذه ؛ حيث يصبح المعلم هو الذى يفرض آراءه ولا يشارك تلاميذه ولا يهتم بحل مشاكلهم ولا يتيح لهم الحرية للتعبير عن آرائهم ، وتصبح التسلطية هى النمط السائد فى المعاملة ، وبالتالى يضطرب التلاميذ وتزداد روح العداء من التلاميذ تجاه المعلم ، ويمكن أيضاً أن نسترشد بمقياس القائم بهذه الدراسة والخطوات التى أتبعها فى طريقة تصميم مقياس التسلطية كما يدركه الطلاب .

كما هدفت الدراسة التى قام بها " سماجلا " (١٩٩١) Smagala, L إلى تحديد الأساليب التى تميز الموقف الانتقادى وانطلقت الدراسة من فروض الباحث التالية :-

١- إن التوافق بين الإلقاء والفهم فى عملية الاتصال يعتبر شيئاً أساسياً بمقدوره أن يساهم فى تطابق وتشابه المواقف المتبادلة .

٢- يظهر الموقف الانتقادى عندما يكون موقـف المرسـل (الأسـتاذ) وردود الفعل المنتظرة للمستقبل (الطالب) ، غير متوافقة ويكـون شعور عدم التجانس من طرف المرسل هى الفعل الأساسى .

٣- وقد تم إجراء البحث على عينة كلية تكونت من (٢٣٠) طالبـاً من الجنسين (١٦٠) من طلبة الفترة الصباحية ، (١٦٠) من طلبة الفترة المسائية بالمدرسة العليا للتربية فى بولندا.

٤- (١٦٠) من طلبة الفترة المسائية بالمدرسة العليا للتربية فى (بولندا) متوسط عمر طلبة المجموعة الأولى ٢٠ سنه تقريباً لطلبـة الفتـرة الصباحية ، ٢٦ سنة لطلبة الفترة المسائية واستخدم فى هذه الدراسة الأدوات التالية :

١- مجموعة أسئلة انتقادية لستة فصول دراسية أعدها الباحث .
٢- اختبار الذكاء العام (لرافن)
٣- مقياس للود (النسخة المختصرة لتقنية فاى) أما الأساليب الإحصائية التى استخدمت فى هذه الدراسة . فكانت الفروق بين المتوسطات
٤- حساب النسبة الفائية - تحليل التغاير - العلاقة الخطيـة والانحـدار (لبيرسون) .

وأوضحت النتائج تبنى المعلم للأسلوب التسلطى فى التعامل مـع الطلاب وذلك فى المواقف غير الملائمة ، كما اتضح عدم وجود فـروق بين مجموعتى الطلاب يخص ظهور مواقف انتقادية فى حالة تعامل المعلم معهم بطريقة تسلطية ، وحينما يصبح الموقف غير ملائم بين الأشخاص .

أن ظروف ظهور الاتجاهات الانتقادية فى الـشعور الإجتمـاعى والذى فيه يقوم الشخص بمقارنة بين موقفه الشخصى وموقـف شـريكه وحالة عدم التناسق المحسوسة فى عملية التعامل والتى تعمل كأنها عقـاب

تكون أساس تكوين الاتجاهات الانتقادية وتعطى بذلك الفرصة للفشل الاجتماعى .

طريقة المعلم التسلطية تمنع تبادل المعلومات وتخلف نوعاً من الجو الشعورى ، كما تعمل هذه الطريقة على تحجيم وإمكان التوافق فى المواقف المتبادلة التى تبدو فى صورة عدم تلاءم مع ردود الفعل المنتظرة.

وترشدنا هذه الدراسة إلى أن طريقة المعلم التسلطية تخلق البيئة التعليمية المعطلة للتعلم والمعطلة لنمو قدرات التلاميذ واستعداداتهم وتوافقهم النفسى والاجتماعى داخل الفصل. وأنه بالطريقة التسلطية يصبح الموقف غير ملائم للتفاعل ، وتزداد المواقف الانتقادية. وعلى الرغم من أن هذه الدراسة لم تتعرض لكل متغيرات بيئة الفصل إلا أنها قدمت نتائج متناسقة تفيد فى تفسير نتائج البحث ، كما توجه نظرنا نحو استخدام بعض الطرق الإحصائية التى تناسب طبيعة الدراسة.

كما حاولت الدراسة التى قام بها " محمد إسماعيل هدية " (١٩٩١) تحديد الأساليب المعرفية التى تميز المعلم التسلطى ، وقد حدد الباحث أسلوبى الدوجماطية والاستقلال عن المجال ، وذلك لوظيفتهما فى إمكان التنبؤ بأسلوب الفرد فى مواقف الحياة المختلفة ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٥) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة ، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية :

١- مقياس تسلطية المعلمين وهو من إعداد القائم بالدراسة ، وقد تم تقنينه على عينة الدراسة (الصدق والثبات والمعايير التائية) .
٢- مقياس التسلطية" لأدرنو" Adorno واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية: معاملات ارتباط الدرجات الخام لبيرسون للتحقق من الفروض الارتباطية .

٣- التحليل العاملى المائل للتحقق من الفروض العاملية .

٤- تحليل التباين ، وقيد " ت " ومدى شافية للتحقق من دلالة الفروق .

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال بين التسلطية وأسلوب الاعتماد والاستقلال عن المجال .

كما دلت النتائج على وجود فروق بين أفراد العينة فى البناء العاملى لمتغيرات الدراسة على أساس المستوى التعليمى ومستوى الإعداد المهنى. ويفسر الباحث هذه النتائج بأن التسلطى أكثر اعتمادا على المجال؛ فهو يعتمد على المجال الاجتماعى اعتمادا يكون سلبياً حيث يستمد استقراره النفسى واتزانه الإنفعالى وتوافقة الإجتماعى من مسايرة هذا المجال مسايرة متصلبة فى أغلب الأحوال ويبدو لنا أن ارتباط التسلطية بالدوجماتية يرجع إلى بعض السمات التى تشترك بينهما والتى يوصف بها الشخص التسلطى ، كما أن اعتماد المنخفضين فى المستوى التعليمي من أفراد العينة على المجال يرجع إلى افتقادهم للمعلومات والمعرفة فيلجأون إلى الاعتماد على الآخرين لشعورهم بالنقص وضرورة إكمالة .

رابعاً : دراسات تناولت الميول نحو المادة الدراسية وعلاقتها ببعض المتغيرات داخل بيئة الفصل :

يلعب الوسط الاجتماعى والبيئة التى يحيا فيها الفرد دوراً كبيراً فى تحديد نمط الشخصية وميولها حيث يكتسب الفرد ويشكل ميوله نتيجة لمؤثرات خارجية عديدة كالأسرة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية ، ومن خلال جماعة الرفاق من الأصدقاء خارج المنزل ومن المعلمين داخل المؤسسة التعليمية ، ونقطة البدء فى التعلم هى إثارة ميول المتعلم نحو ما يحبه ويمتعه ويشبعه ولن يتأتى النجاح الدراسى للطلاب إلا حينما تكون هناك ميول هناك ميول نحو موضوعات دراستهم، وكما ذكر " ستانلى

هول " أن سعادة الإنسان الحقيقية هى أن تصبح مهنته هوايته ، ولا يختلف أحد على أن الإنسان يتعلم إذا كانت لديه الرغبة والميل إلى التعلم وكانت الفرصة متاحة لهذا التعلم ، حينئذ يمكن أن يتعلم الإنسان ويبدع إلى أقصى ما تستطيع قدراته ، ومن هذا المنطلق ظهر اهتمام علماء النفس بالميول وتعددت وتنوعت الدراسات التجريبية والنظرية للتعرف على الميول وكيف تنشأ وكيف يمكن تنميتها وتوجيهها وتعديلها فى سبيل تحقيق الرضا والارتياح ونمو شخصية الإنسان ، والمنقب فى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الميول يجد أنها لم تكن مبتورة الصلة فى سبيل توجيه الفرد وزيادة ميوله نحو مهنته أو موضوع دراسته .

فقد قام كل من ماكونيل وهيست Mc Connpll & Heist (١٩٦٢): بمراجعة للدراسات السابقة للتعرف على العلاقة بين الميول والتحصيل واتضح لهم أن ميول الطلاب تجعلهم أكثر تهيؤاً لبعض المناهج الدراسية عن البعض الآخر ، وأن ميولهم تعطيهم استعداداً أكبر للدراسة فى بعض المعاهد دون البعض الآخر . وقد خلص الباحثان بأن التعرف على الميول يساعد على التوجيه إلى الدراسة المناسبة للطالب وبذلك ، يتضح لنا أن ميول الطلاب تسهم فى زيادة استعداداتهم للمناهج الدراسية .

كما هدفت دراسة رشدى عبده حنين (١٩٧٤) م إلى التعرف على ميول الطلاب الأدبية ومدى تأثيرها فى تحصيلهم على المواد الاجتماعية فى المرحلة الثانوية ، وأستخدم الباحث اختبار كيودور للتعرف على الميول الأدبية عند الطلاب وتم التطبيق على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية .

ومن أهم نتائج الدراسة :

١-أن الميل يحدد نوع الدراسة التى يتجه إليها الإنسان ويشير إلى مدى الرضا والسعادة التى يجدها الفرد فى دراسة ما ، ومدى ارتباطه بالاستمرار فيها .

٢-إن الميل شرط لازم للنجاح فى الدراسة ، لكنه ليس العامل الوحيد لهذا النجاح ؛ إذ أن مدى النجاح يتوقف على الاستعدادات والقدرات إلى جانب الميل والعوامل الأخرى ، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة فى أن الميول تشير إلى مدى الرضا والسعادة التى يجدها الفرد فى دراسة ما يتجه إليها ، كما تشير هذه الدراسة إلى أن الميل شرط لازم للنجاح فى الدراسة بالإضافة إلى الاستعدادات والقدرات ، كما تفيد هذه الدراسة فى تفسير نتائج البحث الحالى .

كما قامت " راجية محمد شكرى (١٩٨١) م بدراسة عن أثر أسلوب التدريس فى تحصيل التلاميذ وميولهم نحو المادة الدراسية وتكونت عينة البحث من ١٥٠ معلماً ومعلمة ، (١٤٤) من الذكور ، (٥٩٢) من الإناث واستخدمت الباحثة مقياس الميول نحو المواد الدراسية من إعداد " فؤاد أبو حطب " كما عولجت فروض الدراسة باستخدام النسبة الفائية ودلالة الفروق بين المتوسطات وتحليل التباين (٢ × ٢) ، ومن الفروض التى صاغتها الباحثة أنه كلما أتجه أسلوب المعلم فى التدريس نحو عدم الرسمية زاد ميل التلاميذ نحو المادة التى يقوم بتدريسها ، واتضح من النتائج أن ميول التلاميذ تتأثر بجنس المعلم وأسلوبه فى التدريس ونوع المادة الدراسية .

وتفيدنا الدراسة الحالية من حيث عدد العينة المناسب للبحث وكذلك أهمية مقياس الميول كأداه لقياس ميول الطلاب نحو المادة الدراسية ، كما تفيد الباحث من حيث الأساليب الإحصائية التى استخدمت لمعالجة

الفروض وما توصلت إليه الباحثة من نتائج تفيد البحث الحالى فى مرحلة التفسير .

ومما هدفت إليه دراسة (عبد الرحمن محمد مهـــدى (١٩٨٦) ص ص ٧٧ – ١٦٥) .

تحديد الميل نحو المادة الدراسية لدى طلاب المعلمين الراضين عن تخصصهم المهنى والمعلمين غير الراضين ، وتكونت عينة المعلمين مـــن (١٤٩) معلماً ومعلمة ، كما تكونت عينة الطلاب مـــن (٦٩٢) ذكـــوراً وإناثاً ،واستخدم الباحث مقياس الميول نحو المواد الدراسية مـــن إعـــداد " فؤاد أبو حطب " ، واستخدم الباحث للمعالجة الإحصائية تحليل التباين ٢ × ٢ واختبار توكى لدلالة الفروق بين المتوسطات واختبـــار (ت) لدلالـــة الفروق بين المتوسطات وتوصل الباحث من دراسته إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطى درجات طلبه المعلمين الراضين وطلبة المعلمين غير الراضين على مقياس الميول نحـــو المـــادة الدراسية وذلك لصالح طلبة المعلمين الراضين .

وتفيد الدراسة الحالية من حيث الأساليب الإحصائية التى استخدمت واختيار الباحث لمقياس الميول باعتباره أداة صادقة لقياس ميول الطـــلاب نحو المادة الدراسية ، وكذلك يستفيد الباحث من العدد المناسب لعينة البحث وأيضاً فى إلقاء الضوء على تفسير نتائج البحث الحالى.

كما قام " شحاته محروس طه " (١٩٩٤) بدراسة للبحث عن أثر الاتساق بين اتجاه المدرس نحو التربية وسلوكه فى التدريس على تحصيل التلاميذ وميولهم نحو المادة الدراسية وشملت عينة الدراســـة عـــدد ٤٥٠ تلميذاً وتلميذة من الصف الثامن من التعليم الأساسى بالإضـــافة إلـــى ٣٠ مدرساً ،وقد قسم الباحث مجموعات المدرسين بطريقة الإعـــشاريات كمـــا أستخدم تحليل التباين البسيط للمجموعات الثلاث.

ومما صاغه الباحث من فروض :

١- يوجد ارتباط موجب بين اتجاه المدرسين نحو التربية وسلوكهم التدريسي ، كلما زاد اتجاه المدرسين نحو قطب الرقة .

٢- توجد فروق في الميول نحو المادة الدراسية بين كل من تلاميذ المدرسين الذين يتميزون بالصرامة لصالح تلاميذ المدرسين الذين يتميزون بالرقة .

وقد استخدم الباحث مقياس الميول نحو المواد الدراسية إعداد "فؤاد أبو حطب" وقد تحقق الفرض الأول جزئياً؛ حيث وجد الباحث أن المدرسين الذين يتميزون بالرقة في اتجاههم نحو التربية يتسمون بالرقة أيضاً في سلوكهم ومعاملتهم للتلاميذ .

أما الفرض الثاني فقد تحقق فيما عدا بعُد المنفعة الاجتماعية ، فقد وجد الباحث فروقاً في الاهتمام بالمادة الدراسية بين المجموعات الثلاث من التلاميذ التي تقابل المجموعات الثلاث من المدرسين هذه الفروق لصالح مجموعة التلاميذ التي يتميز مدرسوها بالرقة والاتساق بين الاتجاه والسلوك إذا كانت من أفضل المجموعات ؛بمعنى أن الاتساق بين الاتجاه والسلوك له تأثير في ميول التلاميذ نحو المادة الدراسية خصوصاً بالنسبة للمدرس الذي يتسم بالرقة في اتجاهه وسلوكه ، كما وجدت فروق دالة بالنسبة للشعور بالحرية بين مجموعات التلاميذ لصالح المجموعة التي يتصف مدرسوها بالرقة في الاتجاه والسلوك حيث كانت أكثر شعوراً بالحرية حيث التعامل مع المواد الدراسية، أما المجموعة التي يتميز مدرسوها بالصرامة في الاتجاه والسلوك فتلاميذها أقل المجموعات إحساساً بالحرية. أما بالنسبة للصعوبة فقد وجدت فروق بين المجموعات الثلاث إذ اتضح أن تلاميذ المدارس التي تتسم بالرقة لا يشعر تلاميذها بالصعوبة حين التعامل مع المواد الدراسية .

تحليل نقدى للدراسات السابقة

ألقت الدراسات والبحوث السابقة بصفة عامة الضوء على معالم كثيرة تفيد البحث الحالى فيما يتعلق بدراسة التسلطية لدى المعلم وميول الطلاب نحو المواد الدراسية ، وكذلك دراسة بيئة الفصل وانعكاس المناخ السائد فيها وعلى كيفية اختيار عينه التطبيق وأدوات البحث المختلفة وطرق تقنينها وكذلك كيفية تحليل النتائج وتفسيرها على ضوء المشكلة والإطار النظرى ، وسوف يكون تحليل الباحث منصباً على هدف الدراسة، العينة ، الأدوات المستخدمة ، المعالجة الإحصائية ، النتائج التى توصلت إليها تلك الدراسات للوقوف على ما يمكن الإفادة منه فى البحث الحالى من الخطوات الإجرائية التى اتبعها كل باحث .

أولاً :- فيما يتعلق بأهداف البحوث :

يستطيع الباحث على ضوء التحليل الذى تم الوصول إليه أن يخلص الى أن البعض منها تهدف إلى التعرف على تأثيرات التسلطية فى تحصيل التلاميذ للمواد الدراسية وهل لتسلطية المعلم ارتباط بقدرته على التكيف مع من حوله أو التحكم فى تقلباته الوجدانية وقدرته على ضبط النفس ؟ وكذلك بحث انعكاس أساليب الوالدين فى التنشئة على ظهور التسلطية لدى الأبناء وما يتبعها من زيادة القلق وعلى سبيل المثال نجد أن دراسة " عبد الستار " اهتمت بالتنبؤ بقدرة التسلطى على ضبط النفس والتحكم فى تقلباته الوجدانية ، بينما اهتمت دراسة " علاء كفافى " بأثر التسلطية فى قدرة الفرد على إنشاء علاقات اجتماعية مع من حوله ،وهل الشخص التسلطى مساير للأوضاع السائدة ؟وعلى الجانب الآخر اهتمت بعض الدراسات بتأثير بيئة الفصل الدراسى فى العلاقات بين المعلم وطلابه وعلاقات الطلاب بعضهم ببعض ودور الأساليب المتنوعه التى

يتبعها المعلم فى نوعية المناخ السائد داخل الفصل ، هل هو مناخ مــدعوم هادف أم مناخ مثبط لنشاط الطلاب ومعطل لنمو قدراتهم ؟ فعلــى ســبيل المثال نجد أن دراسة " رامافاكيل " اهتمت ببحث علاقــة منــاخ حجــرة الدراسة ببعض المتغيرات المؤثرة فى الموقف داخل الفصل ، بينما اهتمت " هامبلت " بدراسة أهم خصائص المناخ المدرســى ، واهــتم " مــوس " بالمقارنة بين إدراكات الطلاب والمعلمين لبيئة الفصل الواقعية ، وإهتمت " نعيمة محمد بدر " يكشف علاقة المناخ المدرسى والتوافق النفــسى العــام لتلاميذ المرحلة الثانوية ، واهتم عبد الرحيم بخيت " بإلقاء الــضوء علــى الواقع الحقيقى لبيئة الفصل الدراسى بالحلقة الثانية من التعليم الأساســى . كما اهتم " مانور " ببحث أثر بيئة الفصل فى نجاح التلاميــذ بالمدرســة الثانوية ، واهتمت " دافيس مارتى " بتحديد إدراكات المعلم الصفات البيئة المدرسية .كما إهتم كل من " كبم زكيرنج " بأثر بيئة الفصل الدراسى فى تعلم الطلاب، وكيف يدرك الطلاب تكوينات الفصل الدراسى وما العلاقــة بين إدراكات الطلاب لتكوينات الفصل الدراسى والتوجيهات نحو الهدف ، واهتم " محمد محمود " يبحث العلاقة بين التوافق(النفسى – الاجتماعي) للطلاب مع البيئة المدرسية وتحصيلهم الدراسى ، واهــتم (دى جــروت) وآخرون " يبجث إدراكات الطلاب للبيئة المدرسية وأهمية دعم المــدرس وهناك دراسات اهتمت بأثر تسلطية المعلم أو جودة اســتخدامه لأســاليب المعاملة التى تخلف العداء بينه وبين تلاميذه داخل بيئة الفصل الدراســى وأثر ذلك فى توافق التلاميذ أو شعورهم بــالقلق والخــوف مــن المعلــم والمدرسة؛ فنجد أن دراسة " جودى " ، " وليامز " إهتمــت بتحديــد دور الاستجابات اللفظية فى تحسين علاقة المدرس بتلاميذه ، بينمــا اهتمــت دراسة " دفى " بأثر أساليب المعاملة (تسلطية – ديمقراطية) فى التلاميذ بينما اهتمت دراسة " هالبين وجلينل " يبحث العلاقة بين سمات شخــصية

المعلمين ومفهومهم لذواتهم وعلاقة ذلك بتوجيه ضبط التلاميذ واهتم " جولدن " يبحث أثر الجمود فى لسلوك التوافقى وسلوك حل المشكلة للتلاميذ داخل حجرة الدراسة ، وإهتم كلا من " ناصر ومى " Nathir.May 1984 يبحث مناخ العداء والتوتر الذى تخلقه التسلطية العالية التى تؤكد القيم التقليدية والإصرار على التوافق والنمطية ، واهتم "عبد الصبور " بأثر أساليب معاملة المعلمين للتلاميذ والعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ فى ظهور القلق لديهم داخل البيئة المدرسية ، كما اهتم " هدية" بتحديد الأساليب المعرفية التى تميز المعلم التسلطى .

كما اهتمت بعض الدراسات بعلاقة الميول بالمواد الدراسية وإقبال الطلاب على الدراسة ،وما يلعبه سلوك المعلم وعلاقته مع طلابه فى نمو هذه الميول فعلى سبيل المثال نجد أن دراسات " ماكونيل " " وهيست " ودراسة " رشدى عبده " قد اهتموا بالتعرف على العلاقة بين الميول والتحصيل الدراسى ، بينما اهتمت دراسة " راجية شكرى " بأثر أسلوب التدريس فى تحصيل التلاميذ وميولهم نحو المادة الدراسية، وفى نفس الاتجاه بحثت دراسة شحاته محروس أثر الإتساق بين إتجاه المدرس نحو التربية وسلوكه التدريسى على تحصيل التلاميذ وميولهم نحو المادة الدراسية .أما البحث الحالى فيهدف إلى دراسة تسلطية المعلم كما يدركها طلاب الثانوى الصناعى وعلاقة ذلك بميولهم للمادة الدراسية .

ثانياً : العينات التى استخدمت فى البحوث السابقة فى هذا المجال :

بإستعراض مجموعة الدراسات والبحوث السابقة من حيث العينة المستخدمة فى كل منها لاحظ الباحث أنها تنوعت من حيث :-

المرحلة الدراسية :

فقد أجريت الدراسات السابقة على عينات فـــى مراحــل دراســية متنوعة منها طلاب الجامعة ، طلاب الثانوى العام ، طلاب الثانوى العــام والفنى ، تلاميذ التعليم الأساسى . كما كانت عينة المعلمين مـــأخوذة مــن مدارس التعليم الأساسى أو من الثانوى العام ومـــن المعلمـــين المتـــدربين بالجامعة . أما البحث الحالى فيجرى على عينة من طلبة الثانوى الصناعى بالصفوف الثلاثة على وجه الخصوص بالإضافة إلى عينة من المدرســين من نفس المرحلة الدراسية وذلك لقيام الباحث بالتـــدريس لطـــلاب هـــذه المرحلة والتعامل مع مدرسيهم .

الجنس :

اقتصرت بعض الدراسات على الذكور فقط ، كما أجريت دراسات أخرى على الذكور والإناث ولم تجر دراسة واحدة على الإنـــاث فقـــط ، كذلك أخذت عينة المعلمين فى اغلب الدراسات من الجنسين، واقتـــصرت دراسات قليلة على ذكور المعلمين ، أما البحث الحالى فيجرى على عينـــة من ذكور الطلاب والمعلمين ،حيث أثبتت بعض الدراسات ارتفاع التسلطية لدى الإناث على الذكور ولذلك اتجه الباحث إلى تحديد الجنس .

طريقة اختيار العينات :

اهتمت الدراسات جميعها بضرورة الاختيار العـــشوائى لأفـــراد العينه سواء كانوا من الطلاب أو المعلمين ليمثلوا مجتمع البحث، ولذلك فقد أفادت هذه الباحث فى طريقة اختياره لعينة الطلاب ،حيث تـــم اختيـــارهم بطريقة عشوائية من داخل كل مدرسة كما وزعت العينة علـــى منـــاطق تعليمية متفرقة بمحافظة القاهرة وكذلك استبعاد بعـــض الطـــلاب أثنـــاء التطبيق نظراً لتكرار غيابهم أو من كانوا باقين للإعادة، أو مـــن كانـــت

أجوبتهم عن المقاييس بطريقة نمطية أو بسبب عدم استكمالهم للإجابة عن باقى المقاييس ، كما أفاد الباحث فى اختياره لعينـــة المعلمـــين القـــائمين بالتدريس لعينة الطلاب بحيث يكون المعلم قام بالتدريس للطلاب من بداية العام وهو القائم بالتدريس فعلاً للفصل ،وبحيث تكون خبرة المعلم تتراوح ما بين عامين إلى اثنى عشر عاماً .

عدد أفراد العينات :

اتضح من الدراسات السابقة تفاوت فـــى عـــدد أفـــراد العينـــات المستخدمة من الطلاب أو المعلمين فمنها عينات صغيرة جـــداً كمـــا فـــى دراسة " لطفى دياب " حيث أجريت على (٧٦) طالباً فقط ، ودراســـة " رامافاكيل " حيث أجريت على٥٦ طالباً بالإضافة إلـــى (٢٨) مدرســـا، و دراسة " هوى وريس " حيث أجريت على عـــدد (٧٩) طالبـــاً مـــن الجنسين، وعلى الجانب الآخر أجريت بعض الدراسات على عينات كبيرة نسبياً تمثل نقطة قوة فى تلك الأبحاث مثل دراسة " باربر " حيث أجريـــت على (٨٢١) طالباً وعددهم (٦٢٢) مدرسا ، ودراسة " دفي " حيـــث أجريت على (٩٨٠) طالبا ، ودراسة " كونكلى " حيث أجريـــت علـــى (٧٩٠) تلميذا بالإضافة إلى (١٩٧) معلما ، دراسة " فيشر وفيشر " وقد أجريت على (٢١٧٥) طالبا بالإضافة إلى (١١٦) معلما ، دراســـة " منسى " وقد اجريت على (٨٩٦) تلميذا بالإضافة إلى (١٢٠) معلما ، دراسة " كرستى " حيث أجريت على (٣٥٣٩) تلميذا ويبدو لنا أن صغر حجم العينة فى بعض تلك الدرسات يعد نقاط ضعف، ويؤكد هـــذا الـــرأى (عزيز حنا وآخرون ، ١٩٩١ ، ص ص ٥٠ – ٥٤) بقوله: إنه كلمـــا كانت العينة كبيرة قلت أخطاء المعاينة وزادت الثقه بالنتائج ،وعلى العكس من ذلك إذا قلت حجم العينة التى يحددها الباحث تفتقد العينة سمة تمثيـــل لمجتمع البحث وبالتالى تصبح غير قابلة للتعميم على المجتمـــع الأصـــل،

ولذلك حاول الباحث الحالى التطبيق على أكبر عدد مستطاع من عينة الطلاب ومعلميهم .

مما سبق يجد الباحث أن الدراسات السابقة لم تهتم بالتطبيق على طلاب الثانوى الصناعى ومعلميهم اهتماما مباشراً ولم يرد إلا بحثاً واحداً كانت عينة التعليم الفنى فيه ضمن عينه أخرى من الثانوى العام للمقارنة، مما يسترعى الاهتمام بتلك المرحلة .

ثالثا : الأدوات المستخدمة :

تنوعت الأدوات والمقاييس المستخدمة فى الدراسات السابقة لقياس التسلطية وقياس بيئة الفصل الدراسى، وحيث إن مدى صلاحية الأدوات المستخدمة فى الدراسة للتطبيق على ضوء المتغيرات المطلوب قياسها هى أحدى الجوانب المهمة، والتى يتوقف عليها بعد ذلك نتائج الدراسة ،لذا كان اختيار الباحث على ضوء الدراسات السابقة للأدوات التى تناسب طبيعة البحث والتى كثر استخدامها فى عديد من الأبحاث مع ضرورة أن تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات

فمن حيث اختيار المقاييس :

نجد العديد من الباحثين قد استخدموا مقياس بيئة الفصل الدراسى من إعداد " تريكت وموس " فقد استخدمه الباحثون أنفسهم عام (١٩٧٣) ثم أستخدمه بعد ذلك كل من " بركوينز " (١٩٧٧) ، موس " (١٩٧٨)، " فراى وكوى " (١٩٨٠) ، واستخدمه (عبد الرحيم بخيت) عام (١٩٨٤) ، عام ١٩٨٩ ، (١٩٩٥) وذلك بعد تقنينه ، واستخدمه " مانور " عام (١٩٨٧) .

كما أشارت معظم تلك الدراسات على تماسك عبارات المقيـــاس، وأنه أداة دقيقة لقياس بيئة الفصل ،وبالتالى رأى الباحث أنه لا بأس مـــن استخدام هذا المقياس فى الدراسة الحالية بعد تقنينه على العينة المستخدمة.

كما نجد العديد من الباحثين قد استخدموا مقياســـاً للكـــشف عـــن التسلطية مثل مقياس" F" فقد استخدمه " ميلبكان " (١٩٥٦) لطفى دياب ، ١٩٥٩) ، عبد الستار إبراهيم " (١٩٨٦) ، " علاء كفــافى "(٩٧١) ، " أندرجيت " (١٩٧٢) ، مانيل وجوج " (١٩٨٣) ، إيرس جيـــرى " (١٩٨٥) ، " ناصر ومى " (١٩٨٤) " عبد الحميــد عبــد العظــيم " (١٩٨٨) ، " هديه " (١٩٩١) بينما يركز المقياس الحالى على تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب . كما استخدم مقيــاس الميــول نحــو المـــواد الدراسية والذى أعده (فؤاد أبو حطب) فى دراســـات عديـــدة بمراحـــل دراسية مختلفة مثل دراسة " راجيه شكرى " (١٩٨١) " عبـــد الـــرحمن مهدى " (١٩٨٨) شحاته محروس (١٩٩٤) وكانت أداة صادقه لقياس الميول ولذلك رأى الباحث إمكانية تطبيقه على طلاب الثانوى الصناعى .

ومن حيث تصميم المقاييس :

وجد الباحث ضرورة الإفادة من مقياس تسلطية المعلمين الذى قام بإعداده " هديه " (١٩٩١) معتمداً فى ذلك على مقياس (أدرنو) للتسلطية حيث ألقت الضوء على بعض العبارات التى تعبر عن تسلطية المعلم هـــذا بالإضافة إلى الاطلاع على بعض المقاييس التى لم ترد فـــى الدراســـات السابقة والتى سنتحدث عنها فى موضع آخر ، كما استفاد الباحـــث مـــن المطالعة على مقياس أدرنو للتسلطية والذى قام بنشره أحمد عبد العزيـــز سلامه عام (١٩٧٢) فى معرفة كنه التسلطية لدى الأفراد ، كما استرشـــد الباحث بخطوات تصميم مقياس أساليب معاملة المعلمين والذى اعده " عبد الصبور" (١٩٨٨) كما استرشد الباحث بخطوات تصميم مقياس البيئـــة

الاجتماعية للفصل كما يدركها التلاميذ والذى قام بإعداده " محمد حبشى حسين " (١٩٩٤) حيث قام بوضع تعريف إجرائى لمفهوم البيئة الاجتماعية للفصل وهى الخطوة الأولى فى وضع أى مقياس ، وعلى ضوء هذه الدراسات والخطوات التى اتبعت فى تصميم المقاييس استرشد الباحث الحالى بها فى تصميم مقياس تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب وتم تحديد أبعاد المقاييس وعباراته التى أعدت واستخدمت فى هذه الدراسة.

ومن حيث تقنين المقاييس :

فقد اهتمت الدراسات السابقة بضرورة التحقق من صدق وثبات المقاييس المستخدمة بما يتفق وطبيعة العينة فقد استخدم " كول " (١٩٦٩) طريقة التجزئة النصفية لحساب الثبات، ، كما استخدم الثبات بإعادة الاختبار وكان معامل الصدق ٠,٦١٢ واستخدم " باخوم لحساب الثبات والصدق على عينة المعلمين والتلاميذ كلا من طريقة كيودر ريتشاردسون" ومعادلة ألفا لكرونباخ وبإعادة التطبيق لكل متغير.

كما استخدم " محمود عبد الحليم منسى " فى حساب ثبات استفتاء بيئة الفصل المفضلة واستفتاء بيئة الفصل الواقعية طريقة إعادة الاختبار بفاصل زمنى قدره أسبوعان كما تم حساب الثبات بطريقه التجزئة النصفية، وكان معامل الارتباط بين نصفى الاستفتاء هو ٠,٧١ وتم تصحيح الطول باستخدام معادلة " سبيرمان براون "و تم التحقق من صدق الاستفتاء بعرضه على (١٢) محكماً بالإضافة إلى الأبعاد وبنود المقياس وكانت نسبة الاتفاق على البنود محصورة بين ٠,٨ ، ١٠٠ % واعتبر الباحث ذلك كافياً للتحقق من الصدق كما أستخدم " محمد حبشى " فى إعداده لقائمة بيئة الفصل – معادلة " لويس أيكن " Lewis Aikon لتحديد القدرة التمييزية للمفردات أو لحساب معاملات تمييز المفردات وباستخدام

هذه المعادله توصل إلى حساب ثبات الأبعاد العشرة للمقياس وللتحقق من صدق المقياس اعتمد الباحث على ما يلى :

أ- صدق المحكمين :- حيث تم عرض المقياس على (١٠) محكمين وتراوحت نسب الاتفاق على الأبعاد والبنود ما بين ٨٠ - ١٠٠ % مما يدل على صدق المقياس .

ب- صدق محتوى المقياس (الاتساق الداخلى)
وذلك بتعيين معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور وذلك للتأكد من الاتساق الداخلى بين العبارات وتمثلها الصفة التى يقيسها المحور.

ج- الصدق التمييزى : حيث اعتمد على معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على المقاييس الفرعية كمؤشر لصدق المقياس .

وقد قام " شحاته محروس " (١٩٩٤) بحساب الثبات لمقياس بيئة الفصل بطريقة إعادة الاختبار وحسب معامل الارتباط بين التطبيق الاول والثانى لكل بعد على حدة وتم حساب الصدق عن طريق الصدق المرتبط بالمحكات؛ حيث اعتبر الباحث أن درجات الطلاب فى امتحان الشهر هى المحك .

وقد قام " عبد الرحيم بخيت " عام (١٩٩٥) بتقنين مقياس بيئة الفصل على البيئة المصرية حيث استخدم معادلة " جيتمان " لحساب ثبات الإختبار :

وقد بلغ معامل الثبات =٠,٦١ تقريباً وباستخدام معادلة كيودور ريتشاردسون

وبذلك بلغ معامل الثبات = ٠,٥٢ تقريباً

وبإعادة التطبيق بفارق زمنى ٢١ يوما بلغ معامل الثبات لدى الطلاب ٠,٨٦ ولدى الطالبات ٠,٨٤ وبذلك تراوح معامل ثبات مقياس بيئة

الفصل بين ٠,٥٢ : ٠,٦١ للمرحلة الإعدادية ، وللمرحلة الثانوية ٠,٨٦ :٠,٨٤ ولحساب صدق المقياس قام الباحث بعرض المقياس على عدد (١٠) محكمين لتقدير مدى مناسبه عبارات المقياس للأبعاد التى يقيسها وتراوحت نسب الاتفاق على بنود المقياس وعبارات أبعاده ما بين ٠,٨٥ : ٠,٩٥ واعتبر صدق المحكمين كافيا لإجراءات تطبيق المقياس لحين إجراء الصدق العاملى .

وأستخدمت طريقه المقارنة الطرفية بين أعلى ٠,٢٧ وأقل ٠,٢٧ من مجموع العينات للتعرف على كفاءة المقياس فى التمييز بين المستويات المختلفة .

ويرى الباحث استخدام طريقة التجزئة النصفية للتحقق من ثبات المقاييس ، وكذلك معادلة " جتمان " أو معادلة ألفا لكرونباخ . وللتحقق من صدق المقياس سوف نعتمد على صدق المحكمين وكذلك صدق المحتوى .

رابعاً : المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسات السابقة :

اعتمدت المعالجات الإحصائية لأغلب البحوث والدراسات السابقة على استخدام معاملات الارتباط فى معرفة العلاقة بين التسلطية وبعض المتغيرات الأخرى مثل دراسة " عبد الستار " ، " عبد الحميد " ، رامافاكيل " ، تريكت وموس " عبد الرحيم بخيت ، محمد حبشى " ، رئيفة " ، " نيل وجورج " ، " باريك وباتل " " رأفت عطيه " ، " محمد إسماعيل " كما استخدمت بعض الدراسات اختبار " ت " لدلالة الفروق بين المتوسطات مثل دراسة " توماس وكارلوج " ، " نعيمة محمد بدر " ، " عبد الرحيم بخيت " ، " محمود منسى " ، " رئيفة رجب " ، ناصر ، مـى " ، محمد إسماعيل "

و استخدمت قليل من الدراسات التحليل العاملى مثل دراسة رأفت عطية ، محمد إسماعيل وتختلف المعالجات الإحصائية فى كل دراسة عن

الأخرى نظراً لاختلاف طبيعة هذه البحوث وتنوع المتغيرات التى يتناولها كل باحث فى كل دراسة، كما يختلف المنهج المتبع وطبيعة الأدوات المستخدمة فى كل منها .

و يرى الباحث إستخدام التحليل العاملى للتحقق من الصدق العاملى فى مقياس التسلطية ، كما يمكن استخدام معاملات الارتباط لمعرفة العلاقة بين تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب وميولهم نحو المواد الدراسية ، كما يمكن استخدام تحليل التباين ANOVA (٢ × ٢) للمقارنة بين مجموعة المعلمين الأعلى فى التسلطية ومجموعة المعلمين ذوى الدرجات المنخفضة فى التسلطية وأيضاً فى المقارنة بين الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم نمط تسلطى والطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم نمط غير تسلطى ، كما يمكن استخدام اختبار " ت "

T test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والمعلمين فى إدراكاتهم لبيئة الفصل .

خامساً : النتائج التى توصلت إليها الدراسات السابقة :

يتضح من الدراسات السابقة أن التسلطية نمط غير مرغوب فيه وخصوصاً داخل البيئة المدرسية؛ لأن النمط التسلطى غير متوافق مع من حوله وربما ينقل هذه التسلطية إليهم. فقد أشار كل من " عبد الستار إبراهيم " ، علاء كفافى " ، " باريس وباتل " إلى الحالة الوجدانية غير المستقرة للتسلطى وهم أكثر توتراً وأكثر اعتمادا على غيرهم . كما أشارت بعض الدراسات إلى أن النمط التسلطى من المعلمين يؤدى إلى كراهية التلاميذ للمدرسة وتعطيل النمو الصحى السليم لهم وبالتالى عدم توافقهم والإقلال من فرص تعلمهم داخل المدرسة مثل دراسة " جودى وليامز " ، جولدن " ، سماجلا " ، " نعيمة بدر " ، " محمود إبراهيم " .

كما أشارت بعض الدراسات إلى أن المعلم التسلطي يزيد من قلق التلاميذ وعدم شعورهم بالأمن النفسى داخل الفصل مثل دراسة " دفى" "عبد الصبور " ، " سماجلا " بينما يرى إيرس وجيرى " أنه كلما قلت تسلطية المعلم زادت فاعليته مع تلاميذه داخل الفصل ، وأوضحت دراسة " هاريس " ، وكارين " أن المعلمين ذوى الاتجاه الإنسانى لديهم مشاكل أقل فيما يتعلق بالنظام داخل الفصل وكانوا أعلى تعرضاً للضغوط من المعلمين ذوى المدخل التسلطى ، كما يرى " باريشى وباتل " أن المعلم التابع – المحافظ – الأقل اتزاناً ربما يكون عاجزاً فى الحقل التربوى كما أوضح " هالبين وجلنل " أن المربين ذوى الاتجاه الإنسانى أكثر ثباتاً وإيجابية ولديهم مفاهيم مرتفعة عن ذواتهم .

والواضح أن المدرس وطلابه فى سعيهم لتحقيق أهداف العملية التعليمية التى تشتق وتنبثق من ثقافة المجتمع يمثلون أبعاد بيئة الفصل التى قد تصبح بيئة إيجابية منفتحة محببة للتلاميذ أو بيئة مثبطة مغلقة لا تتيح للتلاميذ النمو النفسى السليم ، فقد أرجعت " كريستى " انتظام التلاميذ فى المدرسة إلى شعورهم بالانتماء والتقدير من المعلم ، كما أوضح " محمد حبشى " أن الازدحام التلاميذ داخل الفصل وموقع الجلوس علاقة بسلوكهم العدوانى

كما أثبت كل من " محمود عبد الحليم منسى " ، "دافيس ومارتى"، فيبشر وفيشر " ، " موس " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والمعلمين فى إدراك بيئة الفصل كما أثبت " كونكلى أن لاهتمام المعلم بالمنهج والطلاب وتفاعل المعلم معهم وتبادل الآراء والأفكار علاقة قوية فى خلف المناخ المدرسى الإيجابى كما أوضحت دراسة " فراى وكوى " أن لجميع أبعاد مقياس بيئة الفصل دلالة عند مستوى (٠,٠٥) كما أنها

دالة عند مستوى (٠,٠١) لأبعاد المشاركة وتوجيه المهام والمنافسة والترتيب والتنظيم وتحكم المدرسى .

كما توصلت " هامبلت " إلى أن المؤسسة التعليمية التى يسودها أسلوب الضبط الديمقراطى تتماسك فيها مجموعات الطلاب ويدركون معلميهم أكثر حباً كما يقدرونهم وبالتالى يشعرون بالاستقرار النفسى والحرية وتتفق مع هذه النتيجة دراسة " موس " ، "كونكلى " ، " نعيمة محمد بدر " ، " جودى وليامز " ، " محمود منسى " دافيس ومارتى " كما توصل كل من "رأفت عطيه" ، "موسى" ، " عبد الرحيم " ، " فيشر وفيشر " إلى أن إداراكات التلاميذ لبيئة حجرة الدراسة تختلف عن إدراكات معلميهم. كما توصلت " راجيه شكرى " إلى أن ميول التلاميذ تتأثر بأسلوب المعلم فى التدريس وتوصل " عبد الرحمن " إلى ان الطلاب يصبحون أكثر ميلاً للمواد الدراسية حينما يشعرون بميل المعلم ورضاه عن تخصصه كما توصل " شحاته محروس " إلى أن الطلاب يصبحون أكثر ميلاً للمادة الدراسية حينما يتسم المعلم بالرقة فى سلوكه ، كما يصبحون أكثر شعوراً بالحرية ، هذا بالإضافة إلى عدم شعورهم بأى صعوبات حين التعامل مع المادة الدراسية .

خلاصة وتعقيب :

على الرغم من أهمية معظم الدراسات التى أوردناها والتى تتصل بعلاقة التسلطية بعض المتغيرات فقد اتسقت نتائجها بالنسبة للسمات التى يشترك فيها الأشخاص التسلطيون ـ كما اتسقت النتائج فيما يتصل بزيادة تسلطية الشباب العربى أكثر من الأجناس الأخرى، والشاهد أن معظم تلك الدراسات كانت دراسات أجنبية مما يصعب معه التعميم مباشرةً على البيئة المصرية ، أما الدراسات العربية فقد كانت قليلة مثل دراسة " لطفى دياب " (١٩٥٩) ، دراسة " عبد الستار إبراهيم " (١٩٦٨) ، دراسة " عـلاء

كفافى " (١٩٧١) بالرغم من أهميتها وتناولها للموضوع بطريقه تحليلية إلا أنها أجريت فى ظروف أصبحت مختلفة نوعاً عن ظـروف مجتمعنـا الحالى ، وما دمنا قد سلمنا بـأن تـسلطية الأفـراد إنمـا هـى نتيجـة (للأيديولوجيا) السائدة فى المجتمع وبالتالى ربما ينتج عن الدراسة مـن جديد فى هذا الموضوع نتائج ترشدنا إلى مزيد من تحسين الواقع التعليمى، كما يؤخذ على تلك الدراسات صغر حجم العينة ثم اعتمادها على مقاييس أجنبية الأصل .

أما مجموعة الدراسات التى تناولت بيئة الفـصل فـى علاقتهـا بمتغيرات أخرى فقد اتسقت نتائجها جاءت نتائجها بالنسبة للأثر الإيجـابى أو السلبى الذى يتركه نمط المعلم (تسلطى – ديمقراطى) فى مناخ بيئـة الفصل وبتالى إدراك التلاميذ لمعلميهم ، كما تناسقت نتائج تلك المجموعة من الدراسات بالنسبة لنمط المعلم داخل بيئة الفـصل وتوافـق التلاميـذ وتحصيلهم الدراسى كما تناسقت النتائج بالنسبة لإدراك المعلم لبيئة الفصل وكيف يختلف عن إدراك تلاميذه ، كذلك تناسقت النتائج فيما يتصل بـأثر اهتمام المعلم بالمنهج والطلاب فى خلق المناخ المدرسى الإيجابى .

كما تناولت بعض الدراسات متغيرات قليلـة فـى بيئـة الفـصل وأهملت متغيرات أخرى لا تقل أهمية فى تحديد مناخ بيئة الفـصل مثـل دراسة " موس و موس " (١٩٧٨) ، حيث ركزت على متغيـرين همـا (معدل الغياب – اختلاف الـدرجات الدراسـية) ودراسـة " مـانور " (١٩٨٧) التى تناولت تأثير ثلاثة أبعاد لمتغيرات بيئة الفصل هى (تحكم المدرس – توجيه المهام ، المناقشة)) ، ودراسة " كريستى" حيث ركزت على متغيرين هما (الانتماء والمشاركة) كما استخدمت فى بعـض تلـك الدراسات مقاييس لم يشر إلى أسماء معديها أو وسائل تقنينها علىّ البيئـة المصرية ، كما ان بعض الدراسات اقتصرت فيها العينـة علـى تلاميـذ

المرحلة الإعدادية مثل " عبد الرحيم بخيت ، رأفت عطية " ، ولذلك نتناول فى الدراسة الحالية المتغيرات التسعة لمقياس بيئة الفصل وتجرى الدراسة على عينة كبيرة من طلبة الثانوى الصناعى

وبالنسبة لمجموعة الدراسات التى هدفت إلى تحديد تأثير تسلطية المعلم على متغيرات بيئة الفصل ؛ فقد جاءت نتائجها المتناسقة بالنسبة لأثر البيئة ذات النمط السالبى التى يخلقها المعلم التسلطى فى زيادة القلق لدى التلاميذ داخل الفصل ، وفى إعاقة توافقهم الدراسى وانخفاض مستوى التحصيل ، وأن المعلمين ذوى الاتجاه الإنسانى أقل تعرضاً للضغوط من ذوى المدخل التسلطى ولديهم مشاكل أقل داخل الفصل الدراسى ، كما أنها فيما يبدو دراسات أجنبية عدا بعض الدراسات العربية مثل دراسة " ناصر ومى " فى لبنان ، دراسة كلٌ من " عبد الصبور " (١٩٨٨) " محمد إسماعيل " (١٩٩٢) فى مصر مما يدل على ندرة الدراسات العربية التى عنيت بتسلطية المعلم وأثرها فى الطلاب داخل بيئة الفصل الدراسى الأمر الذى يتطلب المزيد من البحوث العربية فى هذا المجال .

أما مجموعة الدراسات التى هدفت إلى دراسة ميول الطلاب نحو المواد الدراسية فقد جاءت نتائجها متسقة فيما يتعلق بالميل وأثره فى إقبال الفرد وشعوره بالرضا نحو ما يميل إليه وأن للميول الدراسية علاقة بزيادة التحصيل الدراسى واتفق البعض الآخر على أن

أسلوب المعلم غير الرسمى والرقة فى المعاملة يجعل الطلاب أكثر ميلاً للمواد الدراسية، وقد اقتصرت العينة على طلبة التعليم الأساسى أو المرحلة الثانوية العامة ولم تدرس أى منها علاقة تسلطية المعلم بميول الطلاب للدراسة .

استنتاج عام من الدراسات السابقة :

- فى حدود اطلاع الباحث وبما تيسر الحصول عليه من دراسات سابقه نجد أنها انصبت على قياس التسلطية باستخدام مقيـــاس " F " ولـــم تهتم أى دراسة بإعداد مقياس جديد للتسلطية كما يدركها الطلاب فى المعلم حتى يعد أداه علمية مقننه تستخدم لقياس التسلطية لدى المعلم .
- لم تحسم الدراسات السابقة تأثير ذلك النمط التسلطى وغير التـــسلطى من المعلمين فى ميول الطلاب للمواد الدراسية .
- لم تقم دراسة عربية أو أجنبية تعالج مشكلة بحثنا الحالى .
- استفاد الباحث من هذه الدراسات فى تنظيم إجراءات الدراسة بوجـــه عام بالإضافة إلى توظيف هذه الدراسات فى تفسير ومناقشة النتـــائج كلما أمكن .

ومن خلال ما تم عرضه كأمثلة للدراسات السابقة تناولت متغيرات الدراسة الحالية يتضح بجلاء عدم وجود دراسة ترتبط بين تسلطية المعلـــم كما يدركها الطلاب داخل بيئة الفصل وميولهم للمادة الدراسية ، وفى حدود ما استطاع الباحث الإطلاع عليه تناولت العلاقة بين تلك المتغيرات وبصفة خاصة لطلاب التعليم الثانوى الصناعى ومن ثم يبدو الآن واضحاً الـــدافع الذى حدا بالباحث للقيام بهذه الدراسة التى تكمل الجهود السابقة فى هـــذا المجال ومحاولة مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الأبحاث السابقة مـــع بيان أوجه الشبه والاختلاف علناً نميط اللثام عن بعض النقاط الغامضة .

فروض الدراسة :

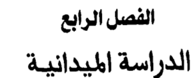
على ضوء هدف البحث ومشكلته ، على ضوء نتائج الدراسات السابقة ، **وعلى ضوء توجه الباحث تم وضع الفروض التالية :-**

١- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تسلطية المعلمين ومتغيرات بيئة الفصل كما تقاس بالمقياس المستخدم .

٢- يختلف تأثير النمط التسلطى عن النمط غير التسلطى للمعلمين كما يدركه الطلاب باختلاف تخصصاتهم الأكاديمية (معلمو المواد التخصصية - معلمو المواد الثقافية) .

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الميول نحو المادة الدراسية لدى الطلاب الدراسية لدى الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم نمط غير تسلطى من المعلمين والطلاب الذين يتوم بالتدريس لهم نمط تسلطى من المعلمين لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم نمط من المعلمين غير التسلطى .

٤- توجد فروق فى إدراكات للمعلمين ذوى النمط التسلطى بالتخصصات المختلفة عن إدراكات المعلمين ذوى النمط غير التسلطى لمتغيرات بيئة الفصل .



الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

- منهج البحث .
- عينة البحث.
- أدوات البحث
- التطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية.
- التطبيق على عينة الدراسة الأساسية .
- تصحيح اختبارات البحث .

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية

✍ مقدمة :

لقد تحددت مشكلة البحث الحالي في محاولة للتعرف علـــى مـــا يتركه النمط التسلطي والغير تسلطي على شخصيات طلابه داخل البيئـــة التعليمية ، ومدى تأثير ذلك فى ميولهم نحو المواد الدراسية ، ومن خلال الفصلين السابقين أمكن التعرف على النظريات التي أشارت إلـــي زملـــة الأعراض التسلطية وأسبابها وأثرها ، وكذلك كيف يتأثر الفرد ويتوحد مع من حوله في البيئة المحيطة من خلال نظريتي التعلم الاجتماعي، نظرية المجال ، وهذا ما دفع الباحث الحالي إلي مواصـــلة الطريـــق ومحاولـــة استخدام المقاييس المناسبة لدراسة تسلطية المعلم داخل بيئة الفصل وأثـــر ذلك فى ميولهم ، وللخروج بمقياس جديد للتسلطية كما يدركها الطلاب مع التحقق أولاً من الشروط السيكومترية لهذه المقاييس قبل تطبيقها ، وهـــذا هو هدف هـــذا الفصل ...

وعلى ذلك يتضمن هذا الفصل وصف المـــنهج وعينـــة البحـــث وأدوات البحث ثم إجراءات تطبيق الأدوات وتصحيحها .

أولاً : منهج البحث :

لكي يتم التحقق من هدف الدراسة وفروضها اتبع الباحث المـــنهج الوصفي حيث إن هذا المنهج يتناسب وهدف الباحث ، وحيـــث إن هـــدف الدراسة يتحدد في التعرف على العلاقة بين بعض المتغيرات وبهذا يصبح الوصف الدقيق في هذه الدراسة منصباً على قياس التسلطية مـــن خـــلال مقياس جديد يتلاءم وبيئة المدرسة الثانوية ، وأيضاً التعرف عما إذا كانت هناك فروق في ميول الطلاب للمواد الدراسية ترجع إلي نمط المعلم وعما

إذا كانت هناك فروق في إدراكات كـل نمـط بالتخصـصـات المختلفـة لمتغيرات بيئة الفصل الدراسي، وأثر النمط التسلطي بوجه خاص فى بيئة الفصل ، وكيف يؤثر تخصص المعلم المهني سواء كان تسلطياً أو غيـر تسلطى في مدي تأثيره فى طلابه ويعتمد الوصف الـدقيق لـنمط المعلـم التسلطي على إدراكات طلابه له كما يتم في هذا الفصل إجراءات البحـث التي تشتمل على وصف الأدوات المـستخدمة فـي الدراسـة ومعالمهـا السيكومترية وكيفية انتقاء عينة البحث الاسـتطلاعية والأساسـية ، ثـم إجراءات تطبيق الأدوات وتصحيح الاختبارات تمهيـداً للوصـول إلـي النتائـــج .

ثانيا : عينة البحث :

تنقسم عينة هذا البحث إلي قسمين :

الأول : العينة الاستطلاعية :

وهي العينة المستخدمة لإعداد الأدوات وتقنينهـا وتتكـون مـن الطلاب – المعلمين ، والمحكمين من أساتذة الجامعة ، وذلك بهدف تحديد المعالم السيكومترية للمقاييس وبناء مقياس التسلطـــية الجديد .

الثاني : عينة البحث الأساسية:

وتشتمل العينة فيها على الطلاب والمعلمـين بالمرحلـة الثانويـة الصناعيـة أولاً : وصف العينة الاستطلاعية

(أ) عينة الطلاب :

اختار الباحث عينة من طلاب المدارس الثانوية الصناعية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة القاهرة بلغت (٥٠٠) طالب وقـد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثلاث مدارس بإدارات تعليمية مختلفـة .

اعتمد الباحـث الحالي في الاختيار على كتابة الإدارات التعليمية بمحافظة القاهـرة والتي تتبعها مدارس ثانوية صناعية نظام ثلاث سنوات

بنين وذلك بطريقة عشوائية وتم اختيار ثلاث إدارات تعليميـــة يتبعها ثلاث مدارس كما هو موضح في جدول (١) حيث يتضح عدد الطلاب من كل مدرسة . ويوضح ملحق (١) صورة الاستفتاء المفتـــــوح •

كما تم اختيار عينة استطلاعية من الطلاب لتجريب المقياس قبل وضعه في الصورة النهائية بلغ قوامها (٣١٥) طالباً وذلك من المــدارس الثلاث السابقة ومن الصفــوف الثلاث• وللتحقق من ثبـــات كـل مــن مقياس التسلطية ومقياس الميول نحو المواد الدراسية ومقياس بيئة الفصل تم اختيار عينة تألفت من (١٠٦) طلاب تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الثلاث السابق ذكرها بمعدل فصلين من كل مدرسة.

جدول (١) عينة طلاب المدراس الثلاث التي طبقا عليها الاستفتاء المفتوح تمهيداً لإعداد مقياس التسلطية

الإدارة التعليميـــة	المدرســـــة	عدد الطلاب
إدارة حـــدائق القبة	مدرسة غمرة الثانوية الصناعية	٢٠٠
إدارة منشأة ناصــــر	مدرسة منشأة ناصر المعمارية	١٥٠
إدارة جنوب القاهرة	مدرسة أحمد ماهـــر الصناعية	١٥٠
المجمـــــــــوع		٥٠٠

(ب) عينــــة المعلمـــين :

قـــام الباحث باختيار عدد (١٠٠) مدرس من المدارس الثلاث السابقة تم اختيارهم بطريقـــة عشوائيـــة وطبق عليهم استفتاءاً مفتوحاً تمهيداً لإعداد مقياس التسلطية والجدول رقم (٢) يوضح عدد المدرسين من كل مدرسة ويوضح ملحق (٢) صورة الاستفتاء الذى طبق على المعلمين.

كما تم اختيار عينة استطلاعية من المعمين بلغ قوامها (٣٠) معلماً للتحقق من ثبات مقياس بيئة الفصل عن طريق إعـــادة التطبيق .

هـــذا وقـــد راعـــي الباحـــث اســـتبعاد المفحوصـــين بالدراســـة الاستطلاعية حينما بدأ في اختيار عينـــة الدراسة الأساسية .

جـــدول (٢) عينة المدرسين التي أخذت من المدارس الثلاث لتطبيق استقتاء مفتوح تمهيداً لإعداد مقياس التسلطية

الإدارة التعليميـــة	المدرســـــة	عـــــدد المدرسين
إدارة حـــدائق القبة	مدرسة غمرة الثانوية الصناعية	٥٠
إدارة منشأة ناصـــر	مدرسة منشأة ناصر المعمارية	٢٥
إدارة جنوب القاهرة	مدرسة أحمد ماهـــر الـــناعية	٢٥
المجمـــــــــوع		١٠٠

(ج) المحكمون :

شملت مجموعة خبراء مقياس التسلطية الذى أعده الباحث علـــى أساتذة ومدرسين من كلية التربية بجامعة حلوان وكلية التربية جامعة عين شمس وكلية التربية النوعية بالعباسية ومعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة وذلك بواقع (١٢) أستاذاً و (١٠) مدرسين ويوضح ملحق رقم (٣) أسماء المحكمين والكليات التي بنتموا إليها ،

ثانيا : عينة الدراسة الأساسية :

(أ) عينة الطلاب :

اختـــار الباحث العينة من بـــين طـــلاب المـــدارس الثانويـــة الصناعية نظام الثلاث سنوات بالثلاثـــة صفوف بمحافظة القاهـــــــرة ، وذلك من سبع إدارات تعليمية اختار الباحث منها أحدى عشرة مدرسة في

العـــام الدراسي { ١٩٩٧ -١٩٩٨} وحاول الباحث اختيار عدد الفـــصول من كل مدرسة على أساس العـــدد الكلي للفصـــول بالمدرسة ، واشتملت العينة على المدارس التي تعمل بنظام اليوم الكامل والمدارس التي تعمـــل على فترتين وتم الاختيار في جميع الحالات بطريقة عشوائية عن طريـــق القرعة ، حيث كانت تكتب أسماء الإدارات أو المدارس فـــي قـــصاصات مطوية من الورق وتخلط ثم يسحب منها العدد المطلوب ·

(فؤاد أبوحطب وامال صادق ، ١٩٩١ ، ص ٨٢)

والإدارات التعليمية التي تتبعها مدارس ثانوية صناعية بمحافظة القاهـــرة عشر إدارات تعليميـــة استبعد منها قبل الاختيار إدارة مصر القديمة ؛ حيث تتبعها مدرسة المنيل الثانوية الصناعية بنات . أما البحث فيطبق على البنين ولم يقع الاختيار على إدارتين هما إدارة مصر الجديدة ، وإدارة حـــلوان وكان مجموع المدارس التي تتبع الأدارات السبع التعليمية التي وقع عليها الاختيار (١٤) مدرسة ثانويـــة نظـــــام الثلاث سنوات ولم يقع الاختيار على ثلاث مدارس منهم هى مدرسة النهضة الزخرفية التابعة لإدارة السلام ، ومدرسة بنبا قادن التابعة لإدارة جنوب ، ومدرسة القطامية الصناعية التابعة لإدارة البساتين التعليمية وبذلك يصبح عدد المدارس التي تـــم التطبيق عليها إحـــدى عشرة مدرسة والجـــدول رقم (٣) يوضح الإدارات التعليمية والمدارس التي تم التطبيق عليها وعدد العينة من كل مدرســـة .

(ب) عينة المعلمين :

اختار الباحث عينة من المعلمين بلغـــت (١٨٨) معلمـــاً لتطبيـــق مقياس بيئـــة الفصل الدراسي بعد تطبيقه علـــى الطـــلاب الـــذين يقـــوم بالتدريس لهم هؤلاء المعلمين من إحدى عشر مدرسة ، ويوضح الجـــدول رقم (٣) عدد المدرسين من كل مدرسة وكل إدارة .

جدول رقم (٣) مجتمع العينة للدراسة الأساسية من الطلاب والمعلمين

بالمدارس الثانوية الصناعية نظام الثلاث سنوات بمحافظة القاهرة

م	اسم المدرسة	الإدارة التعليمية	العدد الكلى للفصول بالمدرسة	عدد الفصول التى تم التطبيق عليها	الصف			عدد الطلاب الذين تم التطبيق عليهم	العدد الكلى للمدرسين العلميين بالمدرسة	عدد المدرسين الذين تم التطبيق عليهم
					الأول	الثانى	الثالث			
١	غمرة الثانوية الصناعية	حدائق القبة	١٠٥	٣٥	١٥	١٠	١٠	٥٧٠	٣٥٠	٦٢
٢	الأقباط الثانوية الصناعية	غرب القاهرة	٤١	١٠	٢	٣	٥	٢١٨	١٥٠	٢٠
٣	أحمد ماهر الثانوية الصناعية	جنوب القاهرة	٣٨	١١	٤	٣	٤	٢٤٣	٦٠	١٥٠
٤	منشأة ناصر المعمارية	منشأة ناصر	٤٠	٧	٢	٢	٣	١٨١	١٣٥	١٠
٥	القاهرة المعمارية الصناعية	البساتين	٣٠	٩	٢	٥	٢	١٣٣	٨٠	١٠
٦	النهضة المعدنية	السلام	٣٠	٦	١	٣	٢	١٠٧	٤٠	٨
٧	النهضة الميكانيكية	السلام	١٩	٤	٢	٢	-	٧١	٣٠	٥
٨	العباسية الميكانيكية	الوايلى	٤٩	١٧	٢	٨	٧	٢٨٨	١٠٥	٢١
٩	العباسية الكهربية	الوايلى	٢٩	٨	٢	٣	٣	١٩٢	٧٥	٨
١٠	الأهرام الثانوية الصناعية	الوايلى	٣١	١٨	٤	٦	٨	٣٩٤	٧٠	٢١
١١	العباسية الزخرفية	الوايلى	٤٢	٤	٢	١	١	٥٦	٥٣	٨

يلاحظ من الجدول السابق أن مدرسة النهضة الميكانيكية لا يوجـد بها طلاب بالصف الثالث في العام الدراسي ٩٨/٩٧ ، كما يتضح من الجدول أن عينة الطلاب اشتملت على (١٢٩) فصلاً من الذكور تم اختيارهم بطريقة عشوائية من كل مدرسة وتم تطبيق الأدوات في بداية الفترة الدراسية وذلك علي عينــة بلغ قوامها (٢٤٢٣) طالباً كما يتضح أن العينة وزعت على الصفوف الثلاث بكل مدرسة عدا مدرسة النهضة المعدنية فلم يكن يوجد بها إلا الصف الأول والثاني .

أسباب اختيار الباحث للعينة من الثانوى الصناعي :

١- ترجع أسباب اختيــار العينة من طلاب الثانـــوى الـصناعي لمـا أصبح سائداً في معظم الأبحاث والدراسات التي تهتم بدراسة المشاكل المصاعب المدرســية ، بالإضافــة إلي الأبحاث التي تدرس سمات الشخصية وعلاقتها بمتغيرات أخرى أن تقتصر العينة فيهــا علــى تلاميذ التعليم الأساسي أو المرحلة الثانويــة ، أو دراســة نوعيــات مختلفــة من التعليم ومنها التعليم الصناعــي ولذلك تولى الدراســة الحالية الاهتمام بالبحث على طلاب التعليم الـصناعي علــى وجــه الخصوص .

٢- أهمية التعليم الصناعي ودوره في إعداد الطــلاب لممارســة بعــض الحرف الصناعية التي لا غني عنها في هذا المجتمــع ، والبحــث في مشاكل هذا النوع من التعليم يعد مساهمة في تطويره .

٣- عمل الباحث في هذا النوع من التعليم وتعامله مع طلابــه وإحــساسه بمشاكلهم مما قــد يسهم في تسهيل إجراءات التطبيق والعمل علــى حل هذه المشاكل .

أدوات البحث :

مقدمة :

بعد تحديد العينة تم اختيار الأدوات المناسبة التي تمكن الباحث من دراسة المشكلة الإجابة عن أسئلتها فقام بعمل دراسة مسحية للأدوات المتوافرة ، وبناء على ذلك حددت بعض الأدوات المناسبة لمتغيرات الدراسة وعمر العينة كما قام الباحث بإعداد أحد الأدوات التي تتناسب مع طبيعة البحث وذلك على النحو التالي :-

١- مقياس بيئة الفصل (تعريب وتقنين عبد الرحيم بخيت)

٢- مقياس الميول نحو المواد الدراسية (تقنين فؤاد عبد اللطيف أبو حطب)

٣- مقياس تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب (إعداد الباحث)

وفيما يلي وصف لهذه الأدوات :

١- مقياس بيئة الفصل. (تعريب وتقنين عبد الرحيم بخيت)

وصف المقياس :

يعتبر مقياس بيئة الفصل من الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة وهو من إعداد " تريكت ، موس Tricketta & Moss " وقد قام عبد الرحيم بخيت بترجمته وتقنينه على البيئة المصرية والسعودية ، وهو يقسم ويصف المناخ النفسي والاجتماعي في كل من المدرسة الإعدادية (المتوسطة) المدرسة الثانوية ، حيث يركز على وصف علاقة المدرس بالتلميذ وعلاقة التلميذ بزميله بناء على النمط النظامي داخل الفصل كما يقيس هذه العلاقة .

ويتضمن مقياس بيئة الفصل مبيان تخطيطي بياني "Profile" لجميع المقاييس الفرعية يستخدم للمقارنات البيانية بين المجموعات الدراسية بالمدرسة الواحدة أو بين المدارس المختلفة أو لتوضيح العلاقة

بين معلم الفصل وطلابه من الفصول المختلفة ، ويتم ذلك بعد تحويل الدرجات الخام إلي درجات تائية معيارية " T Seores " متوسطها (٥٠) وانحرافها المعياري (١٠) ويحتوى المقياس في صورته المختصرة المستخدمة في البحث الحالي على (٣٦) عبارة تقيس تسعة متغيرات وهي :

١- المشاركة
٢- الانضمام
٣- دعم المدارس
٤- توجيه الواجبات
٥- التنافس
٦- الترتيب والتنظيم
٧- وضوح النظم
٨- تحكم المدرس
٩- التجديد

وتكون هذه الأبعاد الثلاث مقاييس فرعية هي :

أ- مقياس العلاقة Relationship ويتضمن الأبعاد الثلاث الأولي وهي تقيم أنماط العلاقة داخل الفصل .

ب-مقياس النمو الشخصي Personal Development ويتضمن الأبعاد التالية من الرابع حتى الثامن فتوجيه الواجبات والمنافسة ما هي إلا مفاهيم لتقييم الشخصية لكل من المعلم والطالب ، أما المفاهيم الثلاثة الإضافية (الترتيب والتنظيم – وضوح القواعد – تحكم المدرس) هي مفاهيم تقيم تطور الشخصية على ضوء المحافظة على النظام .

ج-تغير وتنوع الأنشطة System Change ويتضمن البعد الأخير وهو التجديد وهو يقيم درجة تنوع الأنشطة داخل الفصل ومدى التنوع والتجديد عما هو تقليدي ومألوف من نشاط دراسي إلي نشاط دراسي آخر .

وفيما يلي توضيح المقصود بكل متغير من متغيرات المقياس التسعة :

١- المشاركة Participation

تقيس علاقات الطالب في الأنشطة المشتركة وفي المنافسات ومدى إقبال الطالب على الأعمال الإضافية التي يكلف بها والتي يحددها المنهج الدراسي أو الإدارة المدرسية داخل الفصل.

٢- الانضمام Affiliation·

ويعنى مستوى شعور الطالب بالصداقة خاصة في مساعدة زملائه في الواجبات المدرسية مع سهولة تعرفه على الآخرين ، والرغبة الصادقة في التعامل والعمل معهم.

٣- دعم المدرس Teacher support

تقاس بمدى المساعدة والاهتمام والصداقة التي يوجهها المدرس إلي غالبية التلاميذ ، ومدى ثقة المدرس بالتلاميذ ومدى اهتمامه بأفكارهم الخاصة المطروحة وتقبل الآراء كافة مع المرونة فى التعامل معهم أثناء النشاط المدرسي. توجيه الواجبات Task Orientation

تقاس بمدى الأهمية المعطاة من قبل المعلم للأنشطة التعليمية المختلفة التي تم التخطيط لها مسبقاً والتأكيد من قبل المعلم على استمرارية المادة التعليمية وأنشطتها

٥- التنافس Competition

(·) يفضل البعض تسمى متغير الانضمام (بالتواد) ومتغير توجيه الواجبات بالتوجه نحو الأنشطة ومتغير وضوح النظم (وضوح القواعد) ومتغير تحكم المدرس (ضبط المعلم للفصل) متغير المشاركة (الإسهام) .

يقدر بمدى رغبة الطلاب في التفوق علـــى بعـــضهم ، والتقـــدير المادي والمعنوي من قبل المعلم ،والتنافـــس من قبـــل الطـــلاب علـــى الدرجات والمعلومات واحتلال المراتب الأولى.

٦- الترتيب والتنظيم Order and Organization

مدى الالتزام من قبل الطلاب بالتعليمات المدرسية المحددة داخـــل حجرة الدراسة ومراعاة النظم أثناء النشاط المدرسي المحدد ومدى التـــزام الطلاب بالهدوء .

٧- وضوح النظم Rule Clarity

يقدر بمدى التأكيد من قبل المعلم والإدارة المدرسية على انتظـــام القواعد واتباعها ومعرفـــة الطلاب بما سوف يواجهونه من تساؤلات فـــي حالة تخطي القواعد المحددة .

٨- تحكـم المدرس Teacher Control

يقـــدر بمدى تحكم المدرس في إدارة الفصل الدراسي على ضوء القـــواعد والنظم المحـــددة، واتباع المعلم لأسلوب عقابي لمن يتخطى من الطلاب داخل الفصل القواعد والتعليمات .

٩- التجـديد Innovation

تقدر بكيفية التحديث والتنوع للأنشطة التعليميـــة داخـــل الفـــصل الدراسي وكمية التنوع السائد لتلك الأنـــشطة ، ومـــدى اســـتخدام المعلـــم لأساليب جديدة تشجع على التفكير الابتكاري لدى التلاميذ .

طريقـة تطبيـق المقياس :

وضعت مفـــــردات المقياس في كتيب صمم لإعـــادة اســـتخدامه وهو يحتوى على (٣٦) مفردة، كما أعدت ورقة إجابة منفصلة، ويجـــب على الباحـــث توجيه الطلاب إذا واجهتهم صعوبات في التعامل مع ورقة

الإجابة المنفصلة التي تعطي لكل طالـــب مع كتيب الأسئلة ، ويجـــب أن ينبه الباحث المفحوصين بعدم وضع أي علامات على كتيب الأسئلة ، كما يجب توفير الراحة والهـــدوء والإضـــاءة الجيدة للحجرة والمكان الفـــسيح لكل طالـــب أثناء التطبيق ، ويجب أن يقوم الباحـــث بقراءة التعليمات ، بينما التلاميذ يتابعونها في كتيبات مقاييسهم وأوراق إجاباتهم ، وتحتـــوى ورقة الإجابة على (٣٦) خانة يسجل فيها الطالب العلامة في الموضـــوع الذي يراه إذا كانت العبارة صحيحة أو خاطئة ومـــن ذلك :-

١- يبذل التلاميذ كثيراً من طاقاتهم في أداء أعمالهم داخل الفصـــل •

٢- يتاح للتلاميذ فرص التعرف الحقيقي على بعضهم داخل الفصـــل•

وبعـــد قراءة العبارات السابقة إذا اعتقـــدت أن العبـــارة رقـــم (١) صحيحة بينما العبارة رقم (٢) خاطئة يكون تسجيلك كالتـــــالي :-

صحيحـــة	X ١	 ٢
خاطـــئة		X

طرق تقدير درجات القياس :

يستخدم مفتاح التصحيح المثقب حيث رتبت المفردات بحيث تكون استجابات كل مقياس فرعي تشكل عموداً واحداً والتصحيح يحسب بعـــدد علامات (X) الظاهرة في كل عمود من مفتاح التصحيح حيـــث تعطـــي درجة واحدة للمفردة التي تظهر في مفتاح التصحيح ، وتكتـــب الدرجـــة الكلية " الدرجة الخام " في المربع الموجود بالأسفل تحت رمز كل مقياس فرعي من مقاييس بيئة الفصل •

ويوضـــح ملحق رقم (٤) صـــورة للمقياس

ثبات المقياس :

قـام مقنن المقياس بحساب المتوسطات والانحرافـات المعياريـة لدرجات طلاب وطالبات المدارس الإعدادية في المقاييس الفرعيـة وتـم إيجاد الثبات بمعادلة " جتمـان"

حيث ن = عدد الأجزاء ، مجـ ع٢ ح = مجموع تباين الأجزاء.

ع٢ = تباين الاختبار وبلغ معـامل الثبـات = ٠,٦١ تقريبـاً ٠

وباستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠ بلـغ معامـل الثبـات ٠,٥٢ تقريباً :

كما استخدمت طريقة إعادة التطبيق مع عينات المرحلة الثانوية وأعيد التطبيق بعد مرور ٢١ يوماً ، وقد بلغ معامل الثبات لدى الطلاب (٠,٨٦) ولدى الطالبات

(٠,٨٤) واتضح أن معامل ثبات مقياس بيئة الفصل يتراوح بين ٠,٥٢ : ٠,٦١ للمرحلة الإعدادية أما في المرحلة الثانوية فيتراوح من ٠,٨٦ : ٠,٨٤

وبالنسبة للبحث الحالي ، فقد قام الباحث بحساب ثبـات المقيـاس على عينة مكونة من (١٠٠) طالب بالمرحلة الثانوية الصناعية من ثـلاث مدارس { مدرسة غمرة الصناعية – مدرسة منشأة ناصر – مدرسة أحمد ماهر الصناعية } واستخدمت معادلة كيودر ريتشاردسون بعد الحصول على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين للمقياس :–

مجموع مربعات الانحـراف عن المتوسط

بلغ معامل الثبـات = ٠,٥٩

وبالكشف عن مستوى الدلالة وجد أنه دالة عند ٩٩ % ثقة ، ١ % شك

وباستخدام معـادلة " جتمـان "

وقد بلغ معامل الثبات = ٠,٨٧

وبالكشف عن مستوى الدلالة وجد أنه دالة ٩٩ % ثقة و ١ % شك كما استخدمت طريقة إعادة الإجراء على عينات من فصول مختلفة بلغ قوامها (١٠٦) طلاب بالفرق الثلاث الدراسية ، وأعيد التطبيق بعد مرور ثلاثة أشهر مع تثبيت الظروف التجريبية للتطبيق حتى لا تتأثر النتائج بالعوامل المؤثرة فى الموقف التجريبي ، والجدول رقم (٤) يوضح معاملات الثبات التي تم الحصول عليها للفصول التي أعيد عليها التطبيق .

جدول (٤) معاملات الثبات لمقياس بيئة الفصل

التي تم الحصول عليها بطريقة إعادة الإجراء.

المدرسة	الفصل	العدد	معامل الثبات
مدرسة غمرة الثانوية	١ ـ٢٥	٢٠	٠,٢٦
مدرسة غمرة الثانوية	٢ – ١٧	١٣	٠,٢٦
مدرسة منشأة ناصر المعمارية	١ – ٢٤	١٩	٠,٢٨
مدرسة منشأة ناصر المعمارية	٣ – ٨	٢٠	٠,٨٥
مدرسة أحمد ماهر الصناعية	١ ـ٢٦	١٥	٠,٢٥
مدرسة أحمد ماهر الصناعية	٢ ـ١٧	٢٠	٠,٥٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لمقياس بيئة الفصل التي تم الحصول عليها بطريقة إعادة الإجراء تتراوح بين ٠,٢٥ : ٠,٨٥ وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى ٩٥ % ثقة و ٥ % شك كما قام الباحث بحساب ثبات مقياس بيئة الفصل عن طريق إعادة التطبيق على عينة من المعلمين بلغت (٣٠) معلماً سحبت من ثلاث مدارس مختلفة .

وقام الباحث بحساب الثبات لكل من أبعاد المقياس التسعة ، كما تم إيجاد الثبات للمقياس ككل وقد تم إعادة الإجراء على عينة المعلمين بعد مرور خمسة أشهر على التطبيق الأول والجدول رقم (٥) يوضح معاملات الثبات التي تم الحصول عليها حيث ن = ٣٠

جـــدول (٥) معاملات الثبات لأبعاد مقياس بيئة الفصل

الذي تم تطبيقه على المعلمين

العينــة / الأبعـــــاد	٣٠ معلمــاً / معامــل الثبــات
المشـــــــاركة	٠,٧٢٩
الانضمـــــــام	٠,٣٤٥
دعم المـــدرس	٠,١٧٢ **
توجيه الواجبات	٠,٢٠٢ **
التنافـــــــس	٠,٥٦٢
الترتيب والتنظيم	٠,١٦٧ **
وضوح القواعـــد	٠,٤٠٧ **
تحكــم المـــدرس	٠,٥٩٩ **
التجـــــــديد	٠,٩١١
المقـــياس ككل	٠,٦٧٣

يتضح من الجدول السابق أن معـــاملات الثبـــات بـــين درجـــات المعلمين تتراوح بين ١٦٧، ، ٠,٩١١ وجميع هذه المعاملات دالة .

صدق المقياس :

قام مقنن المقياس بعرض عباراته على عشرة من أعضاء هيئـــة التدريس لتقدير مدى مناسبة عبارات المقياس للأبعاد التسعة التي يقيـــسها خاصة ولبيئة الفصل عامة ، وتراوحت نسب الموافقة من المحكمين علـــى بنود المقياس وعبارات أبعاده ما بين ٨٥، : ٠,٩٥ واعتبـــر الباحـــث أن صدق المحكمين كاف لإجراءات تطبيقه تجريبياً ٠

واستخدمت طريقة المقارنة الطرفية بين أعلى ٠,٢٧ وأقل ٠,٢٧ من مجموع العينات السابقة للبنين في المرحلة المتوسطة (المقاييس الفرعية والدرجة الكلية) للتعرف على كفاءة المقياس في التميز بين المستويات المختلفة واتضح أن الدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة في التفرقة بين أعلى ٠,٢٧ وأقل ٠,٢٧ من عينات البنين في المرحلة لمتوسطة وباقي أبعاد المقياس غير دالة لدمج بيئات الفصول الدراسية المختلفة للبنين في المرحلة المتوسطة والجدول رقم (٦) يوضح دلالة النسبة الحرجة للمقاييس الفرعية.

(عبد الرحيم بخيت ، ١٩٩٥م ، من ص ١١-٧٢)

جدول رقم (٦) دلالة النسبة الحرجة للمقاييس الفرعية

	م	ن	ت٠م	ت٠و	ت	ت٠ن	و٠ق	ح٠م	ج	كلية
ن٠ح	٢,٥	١,٧٣	١,٣٣	١,٣٦	٣,٤٨	٠,٩١	٠,٩٤	١,٤٧	٢,٤	١٢,٢
د	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	دالة

ويعتبر الباحث الحالى أن تحقق فروض باحثين سابقين استخدموا نفس المقياس دليل على الصدق فقد استخدموا كلاً من (بركويتز Berkowrtz ، موس وموس Moss, Moss ، مانور Manor ، عبد الرحيم بخيت).

ثانياً : مقياس الميول نحو المواد الدراسية :

١ - وصف المقياس :

وهو إعداد " فؤاد أبو حطب " عن أصل الباحثين الإنجليزيين (انتويستل ، ودكوورث، في دراستهما المنشورة عام ١٩٧٤(DUCKWORTH , D.Z ENTWISTLE N.S 1974) وكان المقياس يتألف من (١٨) عبارة ، خمسة عبارات لكل من الاهتمام

- الحرية – الصعوبة أما بعد المنفعة الاجتماعية فكان عدد ثلاث عبارات، وقد قام فؤاد أبو حطب بإعادة بناء هذا المقياس فأصبح في صورته العربية يتألف من (٢٠) عبارة عن خمس عبارات لكل بعْد .

ويتكون المقياس من ورقه التعليمات التي تحتوي علي قائمتين من الصفات لوصف إحدى المواد الدراسية التي يحددها الباحث في بداية جلسة التطبيق ويكتبها التلميذ بين عمودي الصفات ، ويطلب من كل طالب للإجابة عن المقياس أن يقرأ كل عبارة في القائمة (أ) وما يقابلها في القائمة (ب) ويختار الصفة التي يجدها تناسب وصف المادة المحددة مسبقاً والتالي يضع تحت اسم المادة الرمز (أ) إذا اختار لها الصفة الموجودة في القائمة (أ) أو الرمز (ب) إذا اختار لها الصفة الموجودة في القائمة (ب) والملحق رقم (٥) يوضح صورة لمقياس الميول نحو المواد الدراسية .

٢- طريقة تصحيح المقياس :

يتم تصحيح المقياس مع استخدام استمارة التصحيح التي تحتوي علي الأبعاد الاربعة وأمام كل بعد أرقام العبارات الخمس التي تمثلها والرمز الصحيح الذي يعبر عن الميل نحو المادة . وتقارن هذه الرموز بالرموز التي كتبها المفحوص وإذا تفق الرمزان يحصل المفحوص علي درجة واحدة وإذا اختلف الرمزان يحصل المفحوص على صفر ، فمثلاً إذا تشابهت أجوبة الطالب مع أربعة رموز فقط ؛ فسوف يحصل في هذه الحالة على أربع درجات من خمس وهى الدرجة الكلية للبعد والجدول رقم (٧) يوضح ذلك •

جـدول رقـم (٧) طريقة حساب درجات المفحوص

البعـــد	رقم العبارة	الرمـــز	الإجـابة
الصعوبــة	١	أ	أ
	٢	أ	ب X
	٣	ب	ب
	٤	ب	ب
	٥	ب	ب
		٤	

يتضح من الجدول رقم (٨) اختلاف إجابة الطالب في العبارة رقم (٢) حيث اختلف الرمز (ب) الذي أجاب عنه الطالـب عـن للرمـز (أ) الموجود في استمارة التصحيح وبالتالي حذفت درجة من الطالب ٠

ثبات مقياس الميول :

استخدم {عبد الرحمن محمد مهدي ١٩٨٨ } طريقة إعادة الاختبار على عينة من (٦٠) طالباً وطالبة بالصف الأول من المرحلة الثانوية ، وقد بلغ معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق ٠,٨٩ وكـان الفاصل الزمني بين مرتي التطبيق عشرين يوماً ، وقام الباحث بحساب معـاملات الارتباط بين الدرجتين في تطبيق أربعة أبعـاد كمـا يـلي انظـر الجـدول رقم (٨).

جدول رقم (٨) معاملات الثبـــات لأبعاد
مقياس الميول باستخدام طريقة إعادة الاختبار

البعـــــــد	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
الاهتمـــــــــام	٠,٧٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
الحـــــــرية	٠,٤٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
الصعــــــوبة	٠,٧٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
المنفعـــــــة	٠,٦٧	دالة عند مستوى ٠,٠١

كما استخدم { شحاته محروس ١٩٩٤م } طريقة إعـــادة التطبيـــق لحساب الثبات لكل بعد على حدة ، وحصل على معاملات ارتباط مرتفعة تراوحت بين ٠,٧٩ إلي ٠,٩٠ مما يشير إلي ثبات المقياس ٠

وبالنسبة للبحث الحالي فقد قام الباحث بحساب الثبـــات بطريقـــة إعادة الإجراء على عينات من فصول مختلفة بلغ قوامها (١٠٦) طلاب ، وقد أعيد التطبيق بعد مرور ثلاثة أشهر مع تثبيت الظـــروف التجريبيـــة للتطبيق حتى لا تتأثر النتائج بالعوامل المؤثرة فى الموقف التجريبي ٠

والجدول رقم (٩) يوضح معاملات الثبات التي تم الحصول عليها للفصول التي أعيد عليها التطبيق ٠

جـــــدول رقم (٩)
معامـــلات الارتباط لأبعـــاد المقياس بين التطبيقين

العينـــة / الأبعاد	١٠٦ / معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاهتمـــــــــام	٠,٦١	دالة عند مستوى ٠,٠١
الحـــــــرية	٠,٧١	دالة عند مستوى ٠,٠١
الصعــــــوبة	٠,٧٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
المنفعـــــــة	٠,٧٠	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط دالة لجميع أبعاد المقياس وذلك يدل على ثبات المقياس ويشير (مصطفي باهــي) إلي أن الارتباط كلما كان قريباً من الواحد الصحيح كان ذلك أفضل بصرف النظــر عــن مــدى الثقــة بالدلالة الإحصائية سواء عند (٠،٠٥) أو (٠,٠١)

(مصطفي حسين باهي ، ١٩٩٩م ص ١١)

حساب الصدق لمقياس الميول :

ولحساب الصدق قام { عبد الرحمن مهدي ١٩٨٨ } بحساب صدق المقياس بطريقة الصدق التمييزى كما استخدم حساب معاملات الارتبــاط للمفردات مع أبعاد المقياس ٠

وفي عام ١٩٩٤ استخدم { شحاته محروس } الــصدق المــرتبط بالمحكات حيث قام بتطبيق المقياس على (٣٠) تلميذاً لقياس ميولهم نحــو مادة الرياضيات ، وقد اعتبر أن الدرجات التي حصلوا عليها في اختبــار الشهر لمادة الرياضيات هي المحك ، وقام بحساب معامل الارتبــاط بــين درجات الميول ودرجات التحصيل كمحك وكانت انمعاملات دالة لجميــع الأبعاد مما يشير إلي صدق المقياس ٠

والجدول رقم (١٠) يوضح معاملات الارتباط ٠

جـــدول رقــم (١٠) معاملات الارتبــاط لمقياس الميول للتحقق من صدقه

البعـــــد	معاملات الارتباط	الدلالة
الاهتمـــــام	٠,٦٥٢	٠,٠٥
الحــــرية	٠,٧١٣	٠,٠١
الصعـــوبة	٠,٨٣٢	٠,٠١
المنفعــــة	٠,٦٧٤	٠,٠٥

وقد نبه (فـؤاد أبو حطب) الباحث إلي أنه إذا تحققت الفروض على ضوء ما يقيسه المقياس نفسه فيعد هذا دليلاً على صدق المقيـاس ، وقد تحققت الفروض لباحثين سابقين استخدموا مقياس الميول نحو المـواد الدراسية مثل { شحاته محروس عام ١٩٩٤م } ، { عبد الـرحمن محمـد مهدي عام ١٩٨٨م } وراجية شكري والتي تحققت فروضها جزئياً عـام ١٩٨١م

وبهذا يزداد التأكد من صدق المقياس المـستخدم فـي الدراسـة الحالية.

ثالثا : مقياس تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب (إعداد الباحث)

قام الباحث بتصميم هذا المقياس كأداة يستكشف بها تسلطية المعلم داخل المدرسة الثانوية الصناعية كما يدركها الطلاب ،وذلك مـن خـلال المواقف التي يتعاملون فيها مع معلميهم داخل الفصل الدراسي، **وقد ولدت فكرة بناء المقياس لمجموعة من المبررات نوجزهـا فيما يلي :**

١- لم يجد الباحث في تراث علم النفس مقاييس تناولت تسلطية المعلـم كما يدركها الطلاب وذلك على الرغم من أن الطالب هو صـاحب المشكلة وهو الذي يمكن أن يعبر عنها بـصدق وواقعيـة ؛فـآراء الطلاب في أسلوب تعامل المعلمين معهم يجب أن تؤخذ في الاعتبار باعتبار أن الطالب عضـو فاعل في العملية التعليميـة ، وإهمـال هذا الرأي لا يؤدي بنا إلي التوصل إلي حلـول كافـية ونتيجـة صادقة فيما يجب أن تكون عليه العلاقة بين المعلم وطلابـه داخـل بيئة حجرة الفصل الدراسي، وبالطبع ما يدركه الطلاب يختلف عمـا يدركه القائمون على تعليمه، وما يجتمع عليه الطلاب من آراء تعد آراء صادقة وفعلية.

٢- على الرغم من أن هناك بعض مقاييس للتسلطية في البيئة المصرية مثل مقياس التسلطية العامة ومقياس تسلطية المعلمين، إلا أن أساس بنائها اعتمد على مقاييس بنيت في الأصل للبيئة الأنجلو أمريكية وفي ظروف سياسية واجتماعية تختلف عن ظروف مجتمعنا الحالي ،وأغلب عبارات هذه المقاييس ترجع إلي ثقافة الأمريكان وعقائدهم وبالتالي لا نصيب عندما نعتمد عليها في الوقت الحاضر. ولذلك كانت فكرة بناء مقياس جديد للبيئة العربية يؤكد تسلطية المعلمين كما يراها الطلاب في الوقت الحاضر : وذلك في ظل الواقع الحالي الذي يعيشه المعلم وانعكاس هذا الواقع على أسلوب تعامله مع الطلاب .

الهدف من المقياس :

صمم مقياس التسلطية لنستطيع من خلاله التعرف على طبيعة إدراكات الطلاب للمعلم التسلطي من خلال العلاقات بين الطرفين داخل بيئة الفصل الدراسي ، كما يتمثل الهدف الثاني في المساهمة في إيجاد أداة (سيكولوجية) مقننة تصلح للتطبيق المباشر على الطلاب بالتعليم الصناعي ، ويمكن بها الكشف عن المعلم التسلطي .

خطوات بناء مقياس تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب :

حينما كان من أهداف هذه الدراسة تصميم مقياس للتسلطية ؛ فقد وجد الباحث نفسه في حاجة إلي الاطلاع على العديد من المقاييس العربية والأجنبية في التسلطية وغيرها من المقاييس المرتبطة بما يحدث من سلوكيات المعلمين داخل فصولهم الدراسية مع طلابهم ، كما راعي الباحث استطلاع رأي الطالب نفسه وكذلك رأي المعلم في السلوك التسلطي للمعلم

وذلك حتى ينتج المقياس في النهاية معبراً عن الواقع الذي يعيشه الطالب المعلم من علاقات داخل بيئتنا التعليمية .

هذا وقد مر بنا المقياس بعدة خطوات نوجزها فيما يلي:

١- تحديد المقصود بالتسلطية تحديداً إجرائياً دقيقاً .

٢- عمل مسح قد يكون شاملاً للاختبارات والمقاييس التي تقيس التسلطية وكذلك بعض المقاييس الأخرى التي ترتبط بعلاقة المعلم بطلابه.

٣- الاستفادة من الأطر النظرية المتعلقة بعلاقة المدرس بتلاميذه وما تتضمنه هذه العلاقة من جوانب إيجابية وجوانب سلبية لها تأثيرها الفعال فى نتائج العملية التعليمية .

٤- تصميم استبيان مفتوح موجه للطلاب يستهدف التعرف على ما يوصف به المدرس التسلطي من وجهة نظر الطالب وقد تم تطبيقه على (٥٠٠) طالب .

٥- تصميم استبيان مفتوح موجه للمعلمين يستهدف التعرف على ما يوصف به المدرس التسلطي من وجهة نظر المعلم وقد تم تطبيقه على (١٠٠) معلم.

٦- عمل تحليل محتوي استجابات الطلاب والمعلمين على الاستفتاء .

٧- وضع تعليمات المقياس .

٨- تجريب المقياس قبل عرضه على لجنة التحكيم الأولي (١٠٠) طالب .

٩- تصميم المقياس في صورته الأولية وعرضه على لجنة المحكمين (٢٤) محكماً .

١٠- إجراء دراسة استطلاعية تستهدف تجربة فهم الألفاظ علي (١٠٠) طالب .

١١- تعديل المقياس على ضوء الدراسة الاستطلاعية .

١٢-عرض المقياس للمرة الثانية على لجنة من المحكمين من أساتذة علم النفس .

١٣-حذف العبارات التي نالت نسب اتفاق تقل عن ٠,٨٠ وإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون والعمل بملاحظاتهم .

١٤-إجراء دراسة استطلاعية بعد التعديلات التي اتفق عليها المحكمون وذلك على عينة تقنين بلغ قوامها (١٠٠) طالب .

١٥-صياغة المقياس وتجريبه بصورة فردية على عينة صغيرة من (١٥) طالباً .

١٦-وضع المقياس في صورته النهائية بعد استبعاد العبارات التي ظهر من الدراسة الاستطلاعية عدم صلاحيتها .

١٧- طريقة التصحيح .

١٨- حساب ثبات المقياس .

١٩- حساب صدق المقياس .

وفيما يلي الخطوات التفصيلية لبناء المقياس :

أولاً : قام الباحث بعمل مسح شامل للاختبارات والمقاييس التي تقيس التسلطية سواء العربية منها أو الأجنبية ، وكذلك بعض المقاييس التي تشير إلي السلوك القيادي للمعلم داخل الفصل والأساليب التي يتبعها لضبط الفصل ، ولم يجد الباحث مقياساً يقيس التسلطية لدي المعلم كما يدركها الطلاب ، ولذلك قام الباحث بتحليل أهم المقاييس التي أسهمت إلي حد ما في بناء المقياس الحالي من الناحية الفنية وساعدت على تحديد بعض العبارات المكونة للمقياس .

ومن المقاييس التي تم الاطلاع عليها والاستفادة من بعضها بقدر بسيط في بناء المقياس الحالي .

١- مقياس " محمد إسماعيل على " والذي يستهدف قياس تسلطية المعلمين في البيئة المصرية وقد تضمن هذا المقياس ستين عبارة تقع تحت عشرة أبعاد وهذه الأبعاد هي : (التقاليدية – الخضوع التسلطي – العدوان التسلطي – معاداة الاستبطان – النمطية – الخرافية – القوة والصرامة – المسايرة –الجنس – التدميرية والاستهجان – الاسقاطية)٠ وحيث إن المقياس الحالي عن التسلطية كما يراها الطلاب لذلك فقد استفاد الباحث من هذا المقياس في فنية بنائه وطريقة إعداد مفتاح التصحيح وورقة الإجابة عن المقياس ، كما استفاد الباحث من تسمية بعض الأبعاد فى مقياس (محمد إسماعيل) مثل التقاليدية ، النمطية ، القوة والصرامة على أساس أن هذه الصفات يراها الطلاب تنطبق على المدرس التسلطي ٠

(محمد إسماعيل على هدية ١٩٩١ ، من ص ٢٤٣ – ٢٤٧)

مقياس (عبد الستار إبراهيم) والذي يستهدف التسلطية العامة لدي الناس ويحتوي المقياس على (٤٦) عبارة ، وتعبر عبارات المقياس عن أشياء وظواهر سلوكية قد لا توجد في مجتمعنا في الوقت الحاضر ويحدد هذا المقياس المتسلط وغير المتسلط من عامة الناس وقد استفاد الباحث من بعض عبارات المقياس والشروط التي روعيت عند بنائه في تصميم المقياس الحالي ٠

(عبد الستار إبراهيم ١٩٦٨ ، من ص ٩٥ –١٣٠)

استمارة سمات الشخصية (السلوك التسلطي) لعلاء كفافى وتتكون من (٢٠) مسلسلاً أمام كل مسلسل فقرتان أ ، ب والفقرة (أ) متعارضة في مضمونها مع الفقرة (ب) وعلى المفحوص أن يضع علامة (صح) تحتها وإذا كانت الفقرة تنطبق بدرجة قليلة يضع علامة (صح) تحتها وهكذا : حيث يحكم المجيب بهذه الاستمارة على شخص آخر ، وفي نهاية التطبيق

يتحدد ما إذا كان تسلطياً و غير تسلطيى. ولقد استفاد الباحث الحالي من بعض الفقرات في هذه الاستمارة وقام بتعديلها بما يتفق مع العينة والهدف العام للمقياس الحالي وهذه العبارات هي :

- يقابل الأفكار الجديدة بروح التحفظ والعداء .
- لا يعير المشاكل الشخصية لزملائه ومرءوسيه أدني اهتمام ولا يري فيهم سوى أدوات الإنتاج والعمل .
- يتشبث برأيه ويندر أن يحيد عنه .
- يبالغ في تقدير مواهبه واستعداد ته .
- يري أن الالتجاء إلي القوة هو الوسيلة الوحيدة الناجحة لتحقيق الأهداف في كثير من الأحيان . (علاء الدين كفافي ١٩٧١ ، ملحق ١٥) .

مقياس السلوك القيادي للمعلم كما يراه التلاميذ وقد أعده (أشرف أحمد عبد القادر) لقياس السلوك القيادي للمعلم الذي يحدث ببيئة الفصل الدراسي في الحلقة الأولي من التعليم الأساسي. ويتضمن هذا المقياس (٧٨) عبارة تقع تحت خمسة أساليب قيادية هي :

القيادة المتفتحة ☙ القيادة المتعاونة ☙ القيادة المتسامحة ☙ القيادة الفوضوية ☙ القيادة المتسلطة .

وقد استفاد الباحث الحالي من بعض عبارات أسلوب القيادة المتسلطة على أساس أن هذا الأسلوب يصف النمط التسلطي من المعلمين وهذه العبارات هي :

١- أسلوب تعامل المدرس معنا هو الأمر والنهي .
٢- يقوم المدرس بطرد التلميذ الذي يخطئ التصرف .
٣- لا يتسامح المدرس مع أخطاء التلاميذ داخل الفصل .
٤- دائما يهتم مدرسنا بالمادة الدراسية فقط .
٥- أخاف أن أقول لمدرس الفصل إنني لا أفهم شيئاً .

٦- دائما مدرسنا ينفرد بالرأي بدلاً من أن يناقشنا داخل الفصل .

وقد قام الباحث بإعادة صياغة بعض هذه العبارات بما يتفق مع عينة الطلاب بالمرحلة الثانوية الصناعية والهدف العام للمقياس الحالي .

ومن الناحية الفنية لبناء المقياس استفاد الباحث من كراسة التعليمات الموجهة للطالب في تعليمات مقياس التسلطية وتصميم ورقة إجابة الطالب ومفتاح التصحيح للأوزان المختلفة وكذلك الطريقة التي اتبعت في التحقق من صدق المقياس.

(أشرف أحمد عبد القادر ١٩٨٩ ، من ص ٨٠ G8 ٢٧٢)

ثانيا : إعداد استبيان للطلاب :

قام الباحث بعمل استبيان مفتوح يستهدف التعرف علي صفات المعلم التسلطي كما يراها الطلاب بالثانوي الصناعي وذلك باعتبار أن الطالب عضو فاعل في البيئة التعليمية وله رأيه الشخصي . والمهم في المعلم الذي يقوم بالتدريس له من خلال ما يقوم به المعلم من سلوكيات في تعامله مع الطلاب ومن خلال تعليماته وأوامره لطلابه . ولذلك فقد رأي الباحث أن يوجه للطالب سؤالاً في هذا الاستفتاء وهو : ما السمات التي يتصف بها المعلم ذوالسلوك التسلطي ؟ وحينما استشعر الباحث صعوبة إجابة الطلاب في بعض الاحيان عن هذا السؤال وذلك من خلال خبرته بالتدريس لطلاب هذا النوع من التعليم رأي أن يترك فراغاً للطلاب تحت هذا السؤال ليجيب عنه من يستطيع وأن يطرح السؤال بطريقة أسهل تمثلت في تقسيمة إلى سؤالين متقابلين في النصف الآخر من الورقة حيث قسم النصف الآخر من الورقة إلي عمودين في العمود الأول وعلى الجهة اليمني وضع السؤال التالي :

ما السلوكيات التى تحدث من المعلم داخل الفصل وتجعله مدرساً مرغوباً فيه ويسعد الطلاب بحضور حصصه ؟

أما في العمود المقابل وضع السؤال الاخر وهو ما السلوكيات التى تحدث من المعلم داخل الفصل وتجعله مدرساً غير مرغوب فيــه ويمــل الطلاب من حضور حصصه ؟

وبذلك يتمكن الطالب الذي لم يتيسر له فهم السؤال الأول للإجابــة عنه أن يلجأ للإجابة عن السؤالين المتقابلين في النصف الآخر من الورقة؟ وقد لجأ الباحث إلي هذه الطريقة حتى لا يترك فرصة لأن يسأل الطالــب عن معني المعلم التسلطي خصوصاً أننا نهدف في النهاية إلي بناء مقياس التسلطية كما يدركها الطلاب في المعلم .

وقد يقول البعض ولماذا لم تلغ السؤال الأول من هذا الاستفتاء وتكتفــي بالسؤالين المتقابلين في النصف الآخر من الورقة وللإجابة عن ذلك نقول :إنه أثناء عمل تحليل محتوى لإجابات الطلاب عن هذا الاســتفتاء كــان الباحث ينظر أولاً إلي إجابة الطالب عن السؤال الأول فإذا وجدت الإجابة لا ينظر الباحث إلي إجابة السؤالين الآخرين ، أما إذا لم يجب الطالب عن السؤال الأول كان الباحث يحدد الصفات التي تنطبق عن المدرس التسلطي من خلال الإجابة عن النصف الآخر من الورقة (السؤال الثــاني) وبــذلك استفاد الباحث من أكبر عدد من عينة الدراسة الاستطلاعية في وضع مــا يتصف به المدرس التسلطي من سمات ، وقد تم تطبيق هذا الاستفتاء فــي الفترة من ١٥-٢-٩٧ إلي ١٨-٢-٩٧ وذلك على عينة عشوائية تكونت من (٥٠٠) طالب موزعة على ثلاث إدارات مختلفة بالمــدارس الثانويــة الصناعية نظام الثلاث سنوات بنين ومن الصفوف الثلاثــة بتخصــصات مختلفة والجدول رقم (١) يوضح توزيع العينة .

وعند تطبيق الاستفتاء راعي الباحث ضرورة طمأنة الطلاب بأن أجوبتهم عن الاستفتاء بيانات لا يراها المعلمون بالمدرســة وإنمــا هــي بغرض البحث العلمي وذلك حتى يطمئن كل طالب ويجيب عن الاســتفتاء

بحرية وصدق ، ولن يسمح الباحث بحضور مدرس المادة أثنـاء تطبيـق الاستفتاء مع الطلاب، وقد تم عمل تحليل محتوى لإجابات الطلاب عـن هذا الاستفتاء . ويهدف أسلوب تحليل المحتوى إلي التوصل إلي استدلالات واستنتاجات صحيحة عند إعادة البحث أو التحليل مرة أخري ، ويـستخدم هذا الأسلوب بكثرة في تحليل المواد الإعلامية ، ويعرفه " سمير حـسين " بأنه أسلوب أو أداة للبحث العلمي لوصف المحتوى الظاهر أو المـضمون الصريح للمادة المراد تحليلها ، وهو يؤكد على أن تتم عملية التحليل بصفة منتظمة ووفق أسس منهجية ومعايير موضوعية، وأن يعتمد الباحث علـى الأسلوب الكمي عند جمع البيانات وتبويبها وتحليلها .

(سمير محمد حسين ١٩٨٣ من ص ١٩-٢٢)

وقـد تم استبعاد عدد (٧٢) استمارة من أجوبة الطلاب لسبب أو أكثر من الأسباب الآتيـة :

١- الخط الرديء لبعض الطلاب وعدم تمكن الباحث من القراءته له .

٢- عدم قدرة بعض الطلاب على الإجابـة .

٣- لجوء بعض الطلاب إلي تكرار كتابة ما يكتبه زملاؤهم .

ثم قام الباحث بتفريغ استجابات الطلاب ، وتم تحليل مضمون تلك الإجابات بهدف التوصل إلي عدد من العبارات والأبعاد التي تعبـر عـن سلوك المعلم التسلطي ، وبهذا استطاع الباحث أن يحصل على مجموعـة من البنود التي تعبر عن السلوك التسلطي للمعلم من وجهة نظر الطالب . ويوضح الجدول رقم (١١) هذه البنـود ونـسب تكرارهـا مـن العينـة الاستطلاعية وذلك في (٤٢٨) استمارة حللت بـدقة .

جدول رقم (١١) نتائج تحليل المحتوى على الاستفتاء المفتوح لإجابات الطلاب

البنود	التكرار	البنــود	التكرار
الضـــرب	١٩٨	يتسم بفرض الرأي	٢٩
لا يحــترم طلابه	١٩١	يتسم بعدم الكفــاءة فــي تخصصه	٢٦
يتسم بالاستهتار نحو العملية التعليمية	١٢٨	يفتقد الدفء مع الطلاب	٢١
عدم تقبله للعمليــة التعليمية	١٠٤	يهدد ويتوعد الطلــبة	٢٠
يتسم بــالعنف فــي تعامله مع طلابه	٩٣	يفتقد القدرة على توضيح المادة العلمية	١٧
يرغم طلابـــه علـــى الدروس الخصوصية	٨٤	يتسم بسرعة الغضب	١٥
أخلاقه غير طيبة	٧٥	يتسم بالتعـــالي	١٥
لا يكترث بمصلحة الطلاب	٥٣	يتسم بعدم التعـــاون	١٤
يتسم بالسيطرة فــي سلوكه نحو طلابه	٤٧	يبــدو غير بشوش	١٠
يتـــسم بـــضعف الشخصية	٤٦	يتسم بالغـــرور	٩
يتسم بعدم العدل	٣٧		

ثالثا : إعداد استبيان للمعلمين :

كان رأى أحد أساتذة الصحة النفسية * والذي كان له فضل السبق للدراسة في هذا الميدان(التسلطية) أن أقوم بعمل استبيان مفتوح يوجه المعلمين والمديرين بالمدارس ؛ لنتعرف على وجهة نظرهم في المدرس التسلطي وبعد ذلك نقوم بعرض هذه السمات التي نحصل عليها بعد ذلك على الطلاب بعد صياغتها بأسلوب لطالب المدرك في الدراسة الاستطلاعية ، وبالتالي يقرر الطلاب بقاءها أو رفضها ، فإذا قرر الطالب بقاء العبارة أو الفقرة معني ذلك أنه يدرك المدرس أنه كذلك(كما تشير الفقرة) أما إذا رفض الطالب فمعني ذلك أنه لا يدرك المدرس التسلطي كما رآه المدرس الذي ساهم في ذكر هذه السمات وقد قام الباحث بتطبيق الاستفتاء على عينة من (١٠٠) من المعلمين والمديرين والنظار. والجدول رقم (١٢) يوضح توزيع عينة المعلمين .

جدول رقم (١٢)

عينة المعلمين التي طبق عليها الاستفتاء المفتوح

المدرسة	العدد
١- مدرسة غمرة للثانوية الصناعية	٦٠
٢- مدرسة منشأة ناصر المعمارية	٤٠
مجموع العينة	١٠٠

وكان المعلمون ضمن القائمين بتدريس المواد العلمية والفنية والثقافية في أعمار مختلفة وقد تم ذلك في الفترة من ٩ ١٢- ٩٧ حتى ١٣-١٢-٩٧ م وصيغ السؤال بالصورة التالية

(*) أ.د. علاء الدين كفافي .

اكتب الصفات التي تراها من وجهة نظرك تنطبق على المدرس التسلطي

وقد حصل الباحث على عدد من الصفات من واقع خبرة هذه العينة بالتدريس وتراوحت إجابة المعلمين عن الاستفتاء في شكل صفات مرتبة لا تزيد على صفحة وبعضها كان في شكل بنود ، ثم قام الباحث بتحليل مضمون تلك الإجابات بهدف التوصل إلي عدد من العبارات التي تعبر عن السلوك التسلطي للمعلم وبهذا استطاع الباحث أن يحصل على مجموعة أخرى من البنود رتبت حسب نسب تكرارها كما يلي :-

الجدول رقم (١٣)

نتائج تحليل محتوى إجابات المعلمين على الاستفتاء المفتوح

البنود	التكرار
١- متمسك برأيه ولا يقبل آراء الآخرين	٣٠
٢- الضغط على الطالب للالتحاق بالدروس الخصوصية	٢٠
٣- لا يتيح الفرصة لأن يناقشه الطلاب	١٧
٤- يهين الطلاب بألفاظ غير مهذبة	١٣
٥- لا يحاول التقرب إلي الطلاب والتودد إليهم	١١
٦- ضعف الشخصية وعدم الثقة بالنفس	٩
٧- متكبر	٨
٨- يفرض سيطرته على الآخرين	٨
٩- القسوة	٧

وبعد تفريغ إجابات الطلاب المعلمين والاطلاع على نتائج الدراسات والبحوث السابقة والأطر النظرية الخاصة بالسلوك التسلطي للمعلم ؛ تجمع لدي الباحث العديد من العبارات التي رآها الطلاب

والمعلمون والتي تشير إلي المعلم التسلطي وتم حشد هذه البنود معاً، وكان عددها (١٤٠) وتم مراجعة هذه العبارات باستبعاد المتشابه منهـا والـذي يصعب فهمه أو يشتبه في قياسه لظواهر أخرى •

وقام الباحث بكتابة كل عبارة على قصاصة من الورق ثم قـام بقراءتهـا وتجميع العبارات القريبة من بعضها في المعني ، والتي تعبر عن معنـي معين وتم تحديد المتغير المناسب لكل مجموعة من العبارات وفي النهايـة توصل الباحث إلي أحد عشر متغيراً تحت كل متغير عدد مختلـف مـن العبارات وقد بلغ مجمل هذه العبارات (١١٧) عبارة وفيما يلي توضـيح لهذه الأبعاد والمقصود بكل بعد منها :-

١- التهديد :

أسلوب يلجأ فيه المعلم دائماً إلي التخويف والترهيب للطلاب بطرق مختلفة مثل: الامتحانات ،أو الطرد من الفصل ،أو الفصل من المدرسـة ، أو التعرض لعقوبة قاسية، أو العقاب بزيادة الواجب المدرسي وتقديمه في موعد محدد وذلك إذا لم يحقق الطلاب ما يريده المعلم •

٢- إساءة استخدام السلطة :

هو الاستبداد في ضبط سلوك المتعلم دون مراعاة في التدرج من الرفق إلي الشدة ، واستخدام العقاب الصارم حتى ولو كان الخطأ بسيطاً ، وهنا نجد المعلم يبادر بعقاب الطالب بمجرد وقوعه في الخطأ بـشدة دون مراعاة مشاعره ، وكذلك التحكم في الطلاب وإرغامهم علـى الالتحـاق بالدروس الخصوصية وإلحاق الضرر بهم بطرق مختلفة •

٣- التعالي :

يشعر بالكبر والغرور وأن لديه من العلم ما لم يتوفر لغيره مـن المعلمين وأنه لا يخطئ وأن الطلاب يجب أن يخضعوا له دائماً خـضوع

العبد للسيد وفقاً لمقولة (من علمني حرفاً صرت له عبداً) كما يشعر الطلاب بوجود مسافة كبيرة بينهم وبين المعلم ٠

٤- السخرية :-

بمعني أن يلجأ المدرس إلي استخدام الألفاظ الجارحة لشعور الطلاب والتي تخدش حياءهم غالباً ما يكون ذلك أمام زملائهم ويعمد دائماً إلي تحقير أفكارهم ، كما يحاول أن يثير ضحك الطلاب من زملائهم باستخدام هؤلاء الطلاب مادة لسخريته ٠

٥- الفظاظة (الغلظة) :

يتميز المعلم هنا باتجاهاته السالبة نحو طلابه بصفة عامة ، ويبادر حينما يخطأ الطلاب بعقابهم بالضرب والإيذاء أو بالتقليل من شأنهم وكرامتهم ، ولا يستطيع هذا النمط تكوين علاقات طيبة مع تلاميذه ٠

٦- الدوجماطية :

الولاء لطرق وأساليب التدريس التقليدية حيث يستبعد المعلم أي تجديد سواء في الطريقة أو الأسلوب أو المنهج، وهو متمسك بما يراه في جمود دون مرونة وعدم استعداد للتغيير في عمله أو نشاطه وهو لا يتحمل أي جديد أو أي رأى آخر، ويرفض القدرات الإبداعية للطلاب ويميل إلي الأذكياء المحافظين٠

٧- الأنانية (المنظور الشخصى الضيق) :

يرى الأمور من زاويته الشخصية ويتجه إلى الاهتمام بتحقيق رغباته و دوافعه و مصالحه الشخصية و هو غالبا لا يراعى ظروف طلابه و يهملهم و لا يعتد بآرائهم و ميولهم

٨- العقابية (السادية) :

بمعني أن يلجأ المدرس إلي إيقاع الأذى والعقاب المبرح للطلاب أو باستخدام الألفاظ دون توفر الأسباب الكافية لذلك ، ويعاملهم بجفاء دون مراعاة لآدميتهم ويعاقب على أقل الهفوات ويستمتع دائماً حين يمارس القسوة مع طلابه .

٩- الذاتية في الأحكام (البعد عن الموضوعية) :

حيث يتحيز المعلم لرأيه الشخصي في الحكم على الطلاب دون الرجوع إلي أية معايير موضوعية ، كما يتحيز المعلم لبعض الطلاب لتحقيق مصالحه الذاتية وهو غير منصف عندما يقوم بحل مشكلة بين الطلاب وليست لديه القدرة على وزن الأمور ، ويبنى أحكامه دائماً على مصلحته الذاتية كما يضع مبررات غير حقيقية للخروج من أي مشكلة بينه وبين طلابه .

١٠- الاستبدادية :

أي الانفراد بالرأي وعدم قبول مناقشة الطلاب في أي موضوع ، وإجبارهم على تنفيذ ما يراه المدرس والاعتراض دائماً على أي سلوك مخالف من جانب الطلاب واعتقاده دائماً بأن رأيه هو الصواب .

١١- الجفاء :

غير متعاون ، وغير إنساني ، ولا يشعر الطلاب تجاهه بأي ألفة أو مودة ، فهو غير متعاطف معهم ولا يهتم بسماع أفكارهم ، ويتخلى عنهم حينما يحتاجون إليه في حل مشاكلهم ، ولا يراعي مشاعرهم وأحاسيسهم وبالتالي لا يحبه الطلاب .

رابعاً: صياغة عبارات المقياس وتجريبه على عينة من الطلاب في دراسة استطلاعية:

قام الباحث بدراسة استطلاعية على عينة من الطلاب بلغ قوامها (١٠٠) طالب من مدرسة غمرة الثانوية الصناعية بالفترة الصباحية يوم ٢٨-٢-٩٨ من خمسة فصول بالصفوف الثلاثة حيث قدمت لهم قائمة تحتوى على (١٠٤) عبارات بالإضافة إلي تعليمات المقياس وورقة الإجابة **وقد هدفت هذه الدراسة الاستطلاعية إلي:**

١- التعرف على مدى وضوح عبارات المقياس بالنسبة لطلاب الفرق الثلاث وإلغاء العبارات التي يصعب على الطلاب فهمها والإجابة عنها ولتحقيق هذا الغرض قدم الباحث للطلاب مع المقياس ورقة إجابة تحتوى على ثلاثة أوزان (واضحة جداً) (واضحة إلي حد ما)، (غير واضحة) وعلى الطالب أن يضع علامة (صح) تحت الوزن الذي يراه يناسب العبارة ، وبعد التطبيق تم استبعاد عدد (٢٠) استمارة وجدت إجابتها نمطية ثم قام الباحث بتحليل محتوى أجوبة الطلاب، فإذا وضع الطالب علامة(صح) تحت خانة(غير واضحة) تحسب بدرجتين وإذا وضع علامة (صح) تحت خانة واضحة إلي حد ما تحسب بدرجة واحدة وبالتالي يتضح لنا أن العبارة التي تحصل على أعلى الدرجات تصبح عبارة غامضة وغير واضحة أما العبارة التي تحصل على درجات أقل تصبح أقل غموضاً على الطالب وهكذا. انظر ملحق رقم (٦) وفيما يلي جدول رقم (١٥) يوضح كيف حسبت نسب التكرار للعبارات غير الواضحة والعبارات الواضحة إلي حد ما .

وقد حذفت العبارات التي حصلت على درجة عالية في عدم الوضوح وقام الباحث بتعديل بعض العبارات كما يلي :- في جـدول (١٤)٠

جـــدول رقم (١٤)

مدى وضوح عبارات مقياس التسلطية للطلاب في صورته المبدئيـة

العبـــارة	واضحة إلي ما (درجة واحـدة)	غير واضحة (درجتين)	درجة عدم وضوح العبارة للطالب
- يبدو المدرس مغروراً ومـدعياً بأنه يعلم ما لا يعلمه الآخرين .	٧	٦	١٩
- لا يحرص المدرس على دعـم أواصر الصداقة بين الطالب .	٤	١٠	٢٤
- لا يلتفت إلينا المـدرس حينمـا نعترض على قراراته .	٧	٨	٢٣
- لا يرحب المدرس بأي طريقـة حديثة تساعد الطلاب على الفهم.	١١	٤	١٩
- يتعامل المدرس معنـا معاملـة سيئة ولا يحبه أحد .	٩	٤	١٧
- يتهكم المدرس على طلابه .	٨	٦	٢٠
- يتأفف المدرس مـن قبـول أي نصيحة تقدم له .	٩	١٠	٢٩
- لا يعترف المدرس بخطئه أبـداً رغم وضوح الخطأ .	٦	٨	٢٢
- يسعى دائماً إلي حب الظهـور والتحدث عن نفسه .	٤	١٦	٣٦
- يبـدو عابساً غير بشوش .	٩	٤	١٧
- لا يسمح بأي أسئلة من الطلاب توجه إليه لما قد تحتويه من جديد	٨	٤	١٦
- يهدد المدرس برسوب الطـلاب ولا يدع لهم أملاً في النجاح .	٤	٨	٢٠

تابع جدول ١٤

- دائماً يهتم المدرس بتكليف بأعمال تحصه ويأمرنا بتنفيذه .	١٠	٢	١٤
- لا يسمح المدرس بالتعبير عن وجهات نظرنا في موضوع ما .	١٢	-	١٢
- يقوم المدرس بتسخيرنا لتحقيق أغراضه كما يريد .	٦	٦	١٨
- يعترض المدرس بشدة على أي تصرف مخالف لرأيه .	٨	١٠	٢٨
يكتبني المعلم في دفتر المكتب متغيبا لمجرد حديثي مع زملائي .	٩	٤	١٧
- يعشق المدرس حب السلطة ويري نفسه فيها ملكاً متوجاً .	٥	٦	١٧
- يعتبر أي مخالفة ولو بسيطة إخلالاً بالنظام .	٤	٦	١٦
- يري المدرس دائماً أنه على صواب أما المخالفون له فهم مخطئون .	٥	٤	١٣
يقوم المدرس بتحديد أسماء الطلبة الذين يمثلون الفصل في بداية العام الدراسي .	٧	٢	١١
يتعامل معنا المدرس من منطلق الأعلى إلي الأدنى .	٧	٢	١١
دائماً يعاملنا المعلم بعنف وكأننا غير آدميين .	٨	٤	١٦
إذا أخطأ أحد الطلاب يعنفه المدرس بشدة .	٤	٧	١٩
يرغمنا المدرس على الطاعة العمياء له .	٣	٦	١٥

و قد حذفت العبارات التى حصلت على درجة عالية فى عدم الوضوح و قام الباحث بتعديل بعض العبارات كما فى جدول ١٥.

جدول رقم (١٥)

العبارات التي تم تعديلها في مقياس التسلطية

العبارة بعد التعديل	العبارة قبل التعديل
لا يسمح المدرس بأي أسئلة من الطالب توجه له	لا يسمح المدرس بأي أسئلة من الطلاب لما قد تحتويه من جديد
لا يحرص المدرس على العلاقات الطيبة بين الطلاب عضهم البعض	لا يحرص المدرس على دعم أواصر الصداقة بين الطلاب بعضهم البعض
يبدو المدرس مغروراً بأنه يعلم ما لا يعلمه الآخرون	يبدو المدرس مغروراً ومدعياً بأنه يعلم ما لا يعلمه الآخرون
دائماً يعاملنا المعلم بعنف لا يليق بالإنسان	دائماً يعاملنا المعلم بعنف وكأننا غير آدميين

٢- وقد كان الهدف الثاني للباحث من الدراسة الاستطلاعية هو التأكد من أن عبارات المقياس

تقيس بالفعل النمط التسلطي من المعلمين ، وأن هذه العبارات يؤكدها الطلاب على هذا النمط حتى تصبح عبارات لها فاعليتها في قياس التسلطية ،ولذلك قام الباحث بإعطاء كل طالب في الدراسة الاستطلاعية كراسة التعليمات ومرفق معها ورقة إجابة تحتوى على أربعة أوزان (يحدث دائماً) ، (يحدث غالباً) ، (يحدث نادراً) ، (لا يحدث) اتفق ٤٠% من عينة الدراسة الاستطلاعية على عدم حدوث بعض السلوكيات الواردة بالمقياس من المعلمين بصفة عامة وهذه العبارات هي بالجدول رقم (١٦).

جـــــدول رقــم (١٦)

السلوكيات التي استبعد الطلاب حدوثها من المدرسين

١-	لا يسمح المدرس بالتعبير عن وجهات نظرنا في موضوع ما .
٢-	يلوح المدرس بسلطته وأنه المسئول الأول عن وضـع الامتحـان النهائي .
٣-	لا يحاول المدرس الاستفادة من خبرات المدرسين الأكثـر علمـاً والأكثر مهارة .
٤-	يقوم المدرس بتسخيرنا لتحقيق أغراضه كما يريد .
٥-	يكلفنا المدرس بأداء واجبات تثقل كاهلنا ولا نستطيع إنجازها .
٦-	يشجع المدرس طلاب الدروس الخصوصية عند الإجابة عن أسئلته
٧-	يستغل المدرس سلطته ويقوم بفصل من يريد من المدرسة .
٨-	ينحيز المدرس كثيراً لطلاب الدروس الخصوصـية .

وقد قام الباحث باستبعاد هذه العبارات من الصـورة التالية للمقياس.

١- كما هدفت الدراسة الاستطلاعية أيضاً إلي معرفة الـزمن المناسـب لأداء الاختبار الذي يستغرقه كل طالب ، وقد اتضح من التطبيق أن الزمن المستغرق للإجابة عن المقياس في هذه الصورة التي تتـألف من (١٠٤) عبارات هو ٤٠ دقيقة مما يشير إلـي طـول المقيـاس وضرورة تقليل عباراتـه .

خامسا : عرض عبارات المقياس على مجموعة من المحكمين :

قام الباحث بصياغة المقياس في صورة جديدة تحتوى على أحد عشر بنداً، (١١٧) عبارة ، ولقد استفاد الباحـث مـن كـل المقـاييس والاستبيانات السابقة ولذلك صيغت عبارات المقياس الحالي على ضـوء مجموعة الاعتبارات هي :

١ – أن تكون العبارة بسيطة وقصيرة بحيث لا تتجاوز خمس عشرة كلمة.
٢ – أن تكون العبارة غير موحية بمعان متضاربة .
٣ – أن تكون العبارات محددة من حيث معناها وألفاظها .
٤ – أن تمثل ما يحدث من سلوكيات للمعلم داخل الفصل .

وقد تم عرض عبارات المقياس على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية وقد طلب من المحكمين على هذا المقياس الحكم على صلاحيته من حيث :-

١ – المتغيرات التي يتكون منها .
٢ – طريقة صياغة العبارات تحت كل متغير ومدى تمثلها للمتغير الذي وضعت من أجله .
٣ – إضافة ما يرونه من متغيرات أو عبارات أخرى .

وقد حدد الباحث للمحكمين المقصود بالسلوك التسلطي وكذلك التحديد الإجرائي لمفهوم التسلطية ، كما أعدت قائمة لكل محكم تحتوى على تعريف كل متغير من متغيرات المقياس ويلي كل تعريف السؤال التالي :-

- هل المتغير مناسب لقياس تسلطية المعلم كما يدركها الطلاب وهل لدى سيادتكم تعديا أو اقتراح ؟ وقد أعدت لكل محكم قائمة تحتوى على العبارات موزعة تحت المتغيرات التي وصل إليها الباحث ويقابلها ثلاثة أوزان هي:- (مرتبطة تماماً) - (مرتبطة إلي حد ما) - (غير مرتبطة) حيث يضع كل محكم علامة (صح) تحت الوزن الذي يراه مناسب لكل عبارة ويلي كل بعد وما يرافقه من عبارات البيانات الآتية :-
- رأي الأستاذ المحكم.
- هل العبارات السابقة مصاغة بطريقة صحيحة ؟

إذا كانت لدي سيادتكم عبارات أخرى فلتتفضل بكتابتها

ويوضح ملحق رقم (٣) أسماء السادة المحكمين ، كما يوضح ملحق رقم (٧) المقياس الذي أعده الباحث للتحكيم.

وقد قام الباحث بتفريغ ملاحظات واستجابات السادة المحكمين والتي أسفرت عن حذف أحد المتغيرات وهو المتغير { الأنانية (الأثرة) } كما اتفق المحكمون على تعديل بعض المتغيرات وكذلك إضافة تفسير لبعض تعريفات هذه المتغيرات. والجدول التالي يوضح تعديلات المحكمين لتسمية كل متغير .

جدول رقم (١٧) تعديلات المحكمين لمتغيرات المقياس

أسم المتغير قبل التعديل	أسم المتغير بت التعديل
١- التكبر	١- التعالي
٢- السادية	٢- الفظاظة والغلظة
٣- التقليدية	٣- الدوجماطية
٤- القسوة	٤- العقابية (السادية)
٥- الذاتية في الأحكام	٥- البعد عن الموضوعية
٦- الاستبداد بالرأي	٦- الاستبدادية
٧- غير ودود	٧- الجفاء

وقد أسفرت نتيجة التحكيم عن حذف العبارات التي أخذت نسب اتفاق تقل عن ٨٠% بالإضافة إلي عدد من العبارات الواضحة جداً ، كما تم إعادة صياغة بعض العبارات .

وقد كانت الطريقة التي اتبعها الباحث لحساب أوزان كل عبارة في المقياس هي كتابة أسماء المحكمين بالترتيب الأبجدي في عمود أفقي وتحت اسم كل محكم الأوزان الثلاث للعبارة وهي (مرتبطة تماماً) -

(مرتبطة إلي حد ما) - (غير مرتبطة) ثم كتبت المتغيرات الأحد عشر في العمود الرأسي وأمام كل متغير أرقام العبارات التي تمثله في العمـود التالي ، ثم قام الباحث بتفريغ أوزان المحكمين تحت اسم كل محكـم فـي العمود الرأسي من المتغير الأول حتى المتغير الأخير وهكذا وبعد ذلك قام الباحث بعد العلامات التي دونها المحكمون تحت الـوزن الأول للعبـارة (مرتبطة تماماً) وذلك في كل متغير للحصول عل النسبة المئوية للاتفاق وذلك بقسمة عدد العلامات التي دونها المحكمون لكل عبارة علـى العـدد الكلي للمحكمين وهو (٢٤)

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{(\text{عدد الكلمات})}{٢٤} \times ١٠٠$$

والجدول رقم (١٨) يوضح درجة الاتفاق بين المحكمين على المقياس في (صورته الأولية)

جدول رقم (١٨) درجة الاتفاق بين المحكمين على المقياس فى صورته الأولية التجريبية

البعد ورقم العبارة	درجة الاتفاق	البعد ورقم العبارة	درجة الاتفاق	البعد ورقم العبارة	درجة الاتفاق	البعد ورقم العبارة	درجة الاتفاق
التهديد	%	إساءة استخدام	%	التعالي	%	السخرية	%
١	٧٩	.١	٩١,٦	.١	٩١,٦	.١	٨٣,٣
٢	٧ ٨	٢	٨٧,٥	٢	٨٧,٥	٢	٧٩
٣	٧٠,٨	٣	٧٠,٨	٣	٧٩	.٣	٩٥,٨
٤		٤	٨٧,٥	٤	٩٥,٨	٤	١٠
٥	٨٣,٣	٥	٥	٥	٦٦,٦	٥	٩١,٦
٦	٧٥	٦	٨٣,٣	.٦	٨٧,٥	.٦	٩٥,٨
٧	٩٥,٨	٧	٨٣,٣	.٧	٨٣,٣	٧	٨٧,٥
٨	٧٥	٨	٨٧,٥	٨	٧٩	.٨	٩٥,٨
		٩	٩١,٦	٩	٨٣,٣		
		.١٠	٨٣,٣	.١٠	٩٥,٨		
		١١	٩١,٦	١١	٩٥,٨		
		١٢	٨٣,٣	١٢	٩١,٦		
		١٣	٩٥,٨				

البعد ورقم العبارة	درجة الاتفاق	البعد ورقم العبارة	درجة الاتفاق	البعد ورقم العبارة	درجة الاتفاق
الفظاظة والقلة	%	الدوجماطية (المحافظة)	%	التمركز حول الذات	%
.١	٨٣,٣	.١	٩٥,٨	.١	٢٠,٨
.١	٧٩	١	١٥	٢	١٢,٥
.٣	٩٥,٨	٢	٨٧,٥	.٣	١١,٦
.٤	١٠	٤	٨٣,٣	٤	١١٦
.٥	٩١,٦	٥	٨٧,٥	٥	٢٥
.٦	٩٥,٨	.٦	٨٣,٣	.٦	٣٣,٣
.٧	٨٧,٥	٧	٨٣,٣		
.٨	٩٥,٨		٥٨,٣		

البعد ورقم العبارة	درجة الاتفاق	البعد ورقم العبارة	درجة الاتفاق	البعد ورقم العبارة	درجة الاتفاق	البعد ورقم العبارة	درجة الاتفاق
العظامية (السلطية)	%	البعد عن الموضوعية	%	الاستبدادية (التشبثية)	%	الجفاء	%
.١	٩٥,٨	.١	٤٥,٨	.١	٦٢,٥	.١	٨٧,٥
.٢	١٠٠	١	٥١,١	.٢	١٠٠	٢	٩١,٦
٣	٩٥,٨	٣	٥٠	.٣	٧٩	٣	٧٩
٤	٩٥,٨	٤	٩١,٦	.٤	٧٥	٤	٩١,٦
.٥	٩١,٦	٥	٧٥	.٥	١٠٠	٥	٩١,٦
.٦	٨٣,٣	٦	٨٣,٣	.٦	٧٥	٦	٨٣,٣
٧	٩٥,٨	٧	٦٢,٥	.٧	٨٧,٥	٧	٩٥,٨
.٨	٩١,٦	٨	٨٣,٣	.٨	٩١,٦	.٨	٧٩
٩	٩٥,٨	٩	٨٧,٥	.٩	١٠٠	٩	٩١,٦
.١٠	٨٣,٣	١٠	٥٨,٣	.١٠	٩٥,٨	.١٠	٩١,٦
.١١	٨٧,٥			١٠	٩٥,٨	.١١	٩٥,٨
.١٢	٧٥			.١٢	٧٩	١٢	٩١,٦
.١٣	٧٩			.١٣	٧٩	١٣	٩١,٦
.١٤	٧٥			.١٤	٩٥,٨	١٤	٨٧,٥
				.١٥	١٠	.١٥	٩٥,٨
						.١٦	٦٦,٦

من الجدول السابق يتضح أن عدد العبارات المعتمدة (٧٩) تسع وسبعون عبارة تراوحت نسب الاتفاق عليها مـن ٨٣,٣ حتـى ١٠٠ % وذلك بعد حذف العبارات التي حصلت على أقل مـن (٨٠%) كما قـام الباحث بتقسيم العبارات المركبة إلي عبارتين أو أكثـر وهـذه العبـارات موضحة بالجدول رقم (١٩) فأصبحت عدد العبارات بعد هذا التقسيم (٩٥) عبارة .

جـــدول رقـــم (١٩)

العبارات المركبـــة التي تم تقسيمها إلي عبارتين أو أكثر

١-	لا يتعاون المعلم معنا في الفصل ونجد صعوبة في تنفيذ ما يريده
٢-	لا يجعلنا نحب المادة العلمية ؛ لأنه لا يتفاهم معنا .
٣-	لا تعاملنا المعلم بالحسنى دائماً وإذا أخطأ أحد يعنفه المعلم بشدة.
٤-	يهدد المدرس برسوب الطلاب ولا يدع لهم أملاً في النجاح .
٥-	يلوح المدرس بسلطته في المدرسة وأنـه المسئول الأول عـن وضع الامتحان .
٦-	يبدو المدرس مغروراً أو مدعياً بأنه يعلم ما لا يعلمه الآخرون .
٧-	لا يأخذ بمبدأ الشورى والمشاركة في العملية التعليمية .

من واقع جدول نسب الاتفاق بين المحكمين نلخص الحقائق التي نوردها في الجدول التالـي (٢٠) .

جـــــدول رقم (٢٠)

عبارات المقياس ووضع معيار الاتفاق على العبارات

عدد العبارات المتفق عليها بين المحكمين	النسبة المنوية للاتفاق عليها	نسبتها المنوية إلي المجموع الكلي للمقياس
٦	١٠٠	٥,١
٢٤	٩٥,٨	٢٠,٥
١٩	٩١,٦	١٦,٢
١٣	٨٧,٥	١١,١
١٧	٨٣,٣	١٤,٥
١١	٧٩	٩,٤
٨	٧٥	٦,٨
٣	٧٠,٨	٥,٢
٢	٦٦,٦	١,٧
٢	٦٢,٥	١,٧
٢	٥٨,٣	١,٧
١	٥٤,١	،٨٥
٢	٥٠	١,٧
١	٤٥,٨	،٨٥
٢	٤١,٦	١,٧
١	٣٣,٣	١,٧
١	٢٥	١,٧
١	٢٠,٨	١,٧
١	١٢,٥	١,٧

يوضح جدول (٢١) أرقام العبارات المحذوفة من الصورة الأولية التجريبية للمقياس.

جـدول رقم (٢١)

أرقام العبارات المحذوفة من الصورة الأولية التجريبية

البعـد	أرقام العبارات المحذوفة من الصورة الأولية للمقياس	الجملة
١- التهـديد	١ - ٣ - ٥- ٨	٤
٢- إساءة استخدام السلطة	٣ - ٥	٢
٣- التعـــالي	٣ - ٨٥	٣
٤- السخـــرية	١	١
٥- الفظـــاظة والغلظـــة	١٠ - ١٦	٢
٦- الدوجماطية	-	-
٧- التمركـــز حـــول الـــذات	١-٢-٣-٤-٥-٦	٦
٨- العدوانية	١٢-١٣-١٤	٣
٩- البعد عن الموضوعية	١-٢-٣-٤-٧-١٠	٦
١٠- الاستبدادية	١-٢-٣-٤-٦-١٢-١٣	٦
١١- الجفـــــاء	٣-٨-١٦	٣
مجموع العبارات التي حذفت		٣٦

ومن أهم مقترحات وتوصيات السادة المحكمين على المقيـــاس في صورته الأولية :

١- أن متغير القسوة يمكن أن يكون متضمناً في السادية •

٢- أن متغير القسوة لا يتمثل فقط في إيقاع الأذى بل أحياناً يكون بالألفاظ .

٣- تغيير تسمية بعض المتغيرات مثل التقليدية إلي الدوجماطية ، ومتغير التكبر إلي التعالي وتغيير متغير السادية إلي الفظاظة والغلظة ، والاستبداد بالرأي إلي الاستبدادية .

٤- تعريف المتغير يجب أن يكون واضحاً بدرجة واحدة لدى كل فرد ويفهمه كل فرد بمعني واحد .

٥- عمل تحليل عاملي للمقياس .

٦- تقسم العبارة المركبة إلي عبارتين أو أكثر حتي لا تحتمل أكثر من إجابة .

٧- ترجمة المتغير إلي اللغة الإنجليزية كمصطلح أصلي .

٨- استخدام الكلمات الصريحة التي تعبر عن المتغير بالمقياس .

٩- أن تتضمن كل عبارة سلوكاً يستدل عليه من المتغير .

١٠- مراعاة أن تلغي العبارات المباشرة لكل متغير .

١١- ضرورة تجريب المقياس على عينة قليلة في دراسة استطلاعية بعد التحكيم حتى نتأكد من فهم ووضوح العبارات التي اتفق عليها المحكمون لدى الطلاب

١٢- صياغة المفردات في صورة سلوكية إجرائية يسهل رصدها والاتفاق عليها .

١٣- اختصار المفردات بقدر الإمكان .

سادساً : تجريب المقياس في دراسة استطلاعية :

وبعد التحكيم الأول قام الباحث بتجريبه في دراسة استطلاعية على عينة قوامها (١٠٠) طالب وقد بلغ عدد العبارات التي قدمت للطلاب (٩٥)

عبارة ملحق رقم (٨) وكانت نتيجة هذه الدراسة عدم فهم بعض الكلمات وقد تم تعديلها كما هو موضح في جدول رقم (٢٢)

جدول رقم (٢٢)

تعديل العبارات التي اتضح غموضها على الطلاب

مسلسل	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
١-	باستعلاء	بتكبر
٢-	ننصاع	نطيع
٣-	الطرق التقليدية	الطرق القديمة
٤-	يتمادى المعلم	يستمر المعلم
٥-	يتأفف المعلم	لا يقبل المعلم
٦-	دعم أواصر الصداقة	العلاقات الطيبة

كما وجدت بعض الجمل الغامضة جداً على الطلاب وقد تم حذفها وهي في جدول رقم (٢٤)

جدول رقم (٢٣) الجمل الغامضة التي حذفت من المقياس

١-	يهدد المدرس برسوب الطلاب •
٢-	يقوم المدرس بتكليفنا بأعمال تخصه ويأمرنا بتنفيذها •
٣-	يعشق المدرس حب السلطة ويرى نفسه فيها ملكاً متوجاً •
٤-	يقوم المدرس بتسخيرنا لتحقيق أغراضه كما يريد •
٥-	يكتبني المعلم في دفتر المكتب متغيباً لمجرد حديثي مع زملائي في الفصل
٦-	لا يعترف المدرس بخطئه رغم وضوح الخطأ •
٧-	يهتم المدرس بطلاب الدروس الخصوصية عند الإجابة عن أسئلته أثناء الشرح •
٨-	يعترض المدرس دائماً بشدة على أي تصرف من الطالب مخالف لرأيه •

سابعا : تحكيم الصورة الثانية للمقياس :

بعد ذلك قـام الباحث بإعداد الصورة الثانية للتحكيم تتـألف مـن عشرة متغيرات بعد إلغاء متغير التمركز حول الذات وقد احتوت الصورة الثانية التي قدمت للمحكمين على (٨٧) عبارة ، ملحق (٩) وقد أسـفرت نتيجة التحكيم الثاني للمقياس عن حذف سبع عبارات لم تحصل على نسب اتفاق ٨٠% ، والجدول رقم (٢٤) يوضح نسب الاتفاق بين المحكمين على المقياس في صورته الثانية التجريبيـة ٠

ومن واقع جدول نسب الاتفاق بين المحكمين نلخص الحقائق التي نوردها في الجدول التالي ٠

جدول رقم (٢٤) نسبة الاتفاق بين المحكمين على المقياس في صورته الثانية التجريبية

البعد ورقم العبارة	درجة الاتفاق	المتغير ورقم العبارة	درجة الاتفاق	المتغير ورقم العبارة	درجة الاتفاق	المتغير ورقم العبارة	درجة الاتفاق	المتغير ورقم العبارة	درجة الاتفاق	البعد ورقم العبارة	درجة الاتفاق	المتغير ورقم العبارة	درجة الاتفاق	المتغير ورقم العبارة	درجة الاتفاق	المتغير ورقم العبارة	درجة الاتفاق	المتغير ورقم العبارة	درجة الاتفاق
التهديد	%	إساءة استخدام السلطة	%	التعالي	%	السخرية	%	الثقافة ١١ الخاطئة	%	الدوجماطية المحافظة	%	الطاعة العادية	%	البعد عن الموضوعية	%	الاستجابة التسلطية	%	العداء	%
.١	١٠٠	.١	١٠٠	.١	٨٣	.١	١٠٠	.١	١٠٠	.١	١٠٠	.١	١٠٠	.١	٨٣	.١	١٠٠	.١	١٠٠
.٢	٨٣	.٢	١٠٠	.٢	٦٦,٦	.٢	١٠٠	.٢	١٠٠	.٢	١٠٠	.٢	١٠٠	.٢	١٠٠	.٢	١٠٠	.٢	١٠٠
.٣	٨٣	.٣	٦٦,٦٦	.٣	٥٠	.٣	١٠٠	.٣	١٠٠	.٣	١٠٠	.٣	١٠٠	.٣	٨٣	.٣	٨٣	.٣	٨٣
.٤	١٠٠	.٤	١٠٠	.٤	٦٦,٦	.٤	١٠٠	.٤	١٠٠	.٤	١٠٠	.٤	١٠٠	.٤	١٠٠	.٤	٦٦,٦	.٤	٨٣
.٥	١٠٠	.٥	١٠٠	.٥	١٠٠	.٥	٨٣	.٥	١٠٠	.٥	١٠٠	.٥	١٠٠			.٥	١٠٠	.٥	١٠٠
		.٦	١٠٠	.٦	١٠٠			.٦	١٠٠	.٦	١٠٠	.٦	١٠٠			.٦	١٠٠	.٦	٦٦,٦
		.٧	٨٣	.٧	١٠٠					.٧	٦٦,٦	.٧	١٠٠			.٧	١٠٠	.٧	١٠٠
		.٨	٥٠	.٨	١٠٠							.٨	١٠٠			.٨	١٠٠	.٨	١٠٠
		.٩	٦٦,٦	.٩	١٠٠							.٩	١٠٠			.٩	١٠٠	.٩	١٠٠
		.١٠	١٠٠									.١٠	٨٣			.١٠	١٠٠	.١٠	١٠٠
		.١١	٨٣									.١١	١٠٠					.١١	١٠٠
		.١٢	٨٣															.١٢	١٠٠
																		.١٣	١٠٠
																		.١٤	١٠٠
																		.١٥	١٠٠
																		.١٦	٦٦,٦
																		.١٧	١٠٠
																		.١٨	١٠٠

جـــدول رقم (٢٥)

العبارات المتفق عليها من قبل المحكمين

عدد العبارات المتفق عليها بين المحكمين	نســـــبة الاتفاق	نـــسبتها المئويـــة إلـــي المجموع الكلي للمقياس
٦٣	١٠٠	٧٢,٤
١٤	٨٣	١٦,٠٩
٧	٦٦,٦	٩,١٩
٣	٨٠	٣,٤٤

وفيما يلي جدول (٢٦) يوضح أرقام العبـــارات المحذوفـــة مـــن الصورة الثانية التجريبية للمقياس .

جـــــدول رقم (٢٦)

أرقام العبارات المحذوفة من الصورة الثانية التجريبية للمقياس

البعـــد	أرقام العبارات المحذوفة بعد التحكيم الثاني للمقياس	الجملة
١- التهـديد	-	-
٢- إساءة استخدام السلطة	٣ - ٩	٢
٣- التعـــالي	٢	٣
٤- السخـــرية	-	-
٥- الفظاظة والغلظة	-	-
٦- الدوجماطية	٧	١
٧- العدوانية	-	-
٨- البعد عن الموضوعية	-	-
٩- الاستبدادية	٤	١
١٠- الجفـــــاء	٦ -١٦	٢
المجموع		٧

يتضح من الجدول السابق أن عدد العبارات التي حصلت على نسب اتفاق تتراوح بين ٨٠% إلي ١٠٠% هي (٨٠) عبارة وذلك بعد التحكيم الثاني .

ثامنا : تجريب المقياس بعد التحكيم الثاني :

بعد التحكيم الثاني للمقياس وحذف بعض العبارات قام الباحث بتجريبه على عينة صغيرة بلغت (١٥) طالباً وذلك بصورة فردية وقد سحبت العينة من مدرسة منشأة ناصر المعمارية ، وقد اتضح من هذه التجربة اتفاق معظم الطلاب على غموض العبارات التالية والتي تم تعديلها كما يتضح من الجدول (٢٧)

جدول (٢٧)

العبارات التى تم إدارك غموضها من جانب الطلاب

م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
١	لا يرحب المدرس بأى طريقة حديثة تساعد على الفهم .	لا يرحب المدرس بأى طريقة جديدة تساعد على الفهم .
٢	لا يقتنع المعلم بآرائنا مهما جئنا ببراهين .	لا يقتنع المعلم بآرائنا فى الأنشطة المدرسية .
٣	يبدو عابساً وغير بشوش .	يبدو غاضباً معظم الوقت .
٤	المدرس لا يدع لنا أملاً فى النجاح .	المدرس يحدثنا عن صعوبة الامتحان.
٥	يستمتع المعلم بعقابنا حينما نخطىء التصرف .	يحب المدرس دائماً عقابنا عندما نخطىء .

وبذلك أصبحت الصورة النهائية للمقياس تتألف من عشرة متغيرات ، (٨٠) عبارة وزعت بطريقة عشوائية حتى لا يتعرض المفحوص لأى تسلسل معين بذاته ، أو متغير من متغيرات المقياس وقد تضمنت الصورة النهائية ورقة التعليمات و ورقة الإجابة عن عبارات المقياس (ملحق (١٠)

تعليمات المقياس :

قام الباحث بعد ذلك بوضع المقياس فى صورته النهائية مشتملاً التعليمات الخاصة به والتى يجب على كل طالب اتباعها عند الإجابة عن المقياس.

تاسعاً : تصميم ورقة إجابة المقياس و ـريقة التصحيح :

نظراً لكبر حجم عينة الدراسة ولاختصار التكاليف قام الباحث بإعداد ورقة إجابة للمقياس زودت بخانات لإيضاح البيانات الأولية للمفحوص مثل المدرسة ، الفصل ، مدرس المادة :- دون التأكيد على ذكر اسم المفحوص وترك الحرية للطلاب لكتابته أولاً وذلك استناداً إلى ما اتبعته بعض الدراسات النفسية وحتى يجيب الطلاب عن عبارات المقياس دون خوف الاطلاع عليها من المدرس ، وقد تم تصميم ورقة الإجابة ليسهل بعد ذلك إستخدام المفاتيح المثقبة متضمنة جميع بنود عبارات المقياس وعددها (٨٠) تبدأ ووضع فى آخر ورقة الإجابة جدول بالعشرة متغيرات للمقياس لتسجيل الدرجة التى يحصل عليها الطالب فى كل متغير وقد صيغت عبارات المقياس بصورته بطريقة ليكرت Likert (التقديرات المجملة) والتى ابتكرها عام ١٩٣٢ .

(صفوت فرج ، ١٩٨٠ ، ص ٦٢٢)

بعد أن اختزلت درجات الموافقة إلى أربع درجات بدلاً من خمس درجات (يحدث دائماً)، (يحدث غالباً) ، (يحدث نادراً)، (لا يحدث) حيث تحصل الاستجابة الأولى على ثلاث درجات وتحصل الإجابة الثانية على درجتين والثالثة على درجة واحدة والرابعة (صفر) وبذلك تصبح الدرجة الكلية للمقياس الذى يحتوى على (٨٠) عبارة هى (٢٤٠) درجة إذا أجاب الطالب بعلامة (√) فى خانة يحدث دائماً على جميع البنود ،وأقل

درجة يحصل عليها المفحوص هى (صفر) إذا أجاب الطالـب بوضـع علامة(√) فى خانة لا يحدث بجميع بنود المقياس .

ولسرعة التصحيح وتقليل التكاليف استخدم الباحث المفاتيح المثقبة لكل متغير من متغيرات المقياس فى عملية التصحيح وذلك وفـق الاوزان الأربعة الموضوعة أمام كل عبارة فى مفتاح التصحيح والتى تتدرج بـين الحدوث وعدمه (٣– ٢ – ١ – صفر) وقد قام الباحث بإلغاء الاستمارات التى كانت تسودها النمطية أو التى قام الطالب بتسليمها للباحـث قبـل أن يمضى على وقت التطبيق ٢٠ دقيقة .

والجدول رقم (٢٩)

يوضح متغيرات مقياس التسلطية وأوعيته

المتغير	ما يقيسه	أرقام العبارات التى تمثلها	عدد العبارات
الأول	التهديد	١٠، ٢٠ ، ٣٠ ، ٤٤ ، ٥٦	٥
الثانى	إساءة استخدام السلطة	٦٠،٥١،٤٩،٣٧،٢٥،١٥،٥، ٦٦، ٧١، ٧٥	١٠
الثالث	التعالى	٢، ١٢ ، ٢٢، ٣٢، ٤٦، ٥٨، ٦٥، ٧٠	٨
الرابع	السخرية	٤، ١٤، ٢٤، ٣٦ ، ٤٨	٥
الخامس	الفظاظة والغلظة	٦ ، ١٦ ، ٢٦ ٣٨، ٥٠، ٥٢	٦
السادس	الدوجماطية	٣، ١٣ ، ٢٣، ٣٤ ، ٤٧، ٥٩	٦
السابع	العدوانية	٧٩،٧٧،٧٣،٦٨،٦٤،٦٢،٥٥،٤٣،٢٩،١٩،٩	١١
الثامن	البعد عن الموضوعية	١٧، ٧، ٢٧ ، ٤٠	٤
التاسع	الإستبدادية	٨، ١٨، ٢٨، ٤٢، ٥٤، ٦١، ٦٧، ٧٢، ٧٦	٩
العاشر	الجفاء	١١، ٢١، ٣١، ٣٣ ، ٣٥، ٣٩، ٤١، ٤٥، ٥٣ ، ٥٧، ٦ ، ٦، ٦٦٩، ٧٤، ٧٨، ٨٠، ١	١٦
المجموع			٨٠

زمن الاختبار :

روعى عدم تحديد زمن معين للمقياس لمراعاة الفروق الفردية بين المفحوصين وحتى لا ينتهى المفحوص من الإجابة عن المقياس فى عجالة ولتكون هناك فرصة كافية للإجابة عن جميع العبارات كما أن عنصر الزمن فى هذا النوع من المقاييس (الشخصية) غير ملزم وغير محدد تحديداً دقيقاً وقد تبين أن تطبيق المقياس يستغرق فى المتوسط (٢٥,٥ دقيقة) وقد أمكننا الحصول على هذا الزمن التقريبى من خلال حساب متوسط الفترات الزمنية التى احتاجها كل تلميذ من عينة التقنين .

عاشراً :- إجراءات تقنين المقياس :

بعد أن أعد الباحث المقياس فى صورته النهائية عمد إلى إجراءات تقنينه قبل إجراء الدراسة الأساسية وقد انتقى عينة التقنين من بين مجتمع العينة كما يلى:

جدول (٢٩) عينة تقنين مقياس التسلطية

المدرسة	العدد
مدرسة غمرة الثانوية الصناعية	٤٠
مدرسة منشأة ناصر المعمارية	٣٠
مدرسة أحمد ماهر الصناعية	٣٠

حساب الثبات :

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية (Split Half) للتحقق من ثبات المقياس وحسبت معاملات الارتباط بين درجات الاختبار الزوجية والفردية التى حصل عليها المفحوص فى نصفى الاختبار وبذلك تحقق الباحث من الاتساق الداخلى للمقياس .

(فؤاد أبو حطب وأما صادق ، ١٩٨٧ م ، ص ١١٤)

ويوضح جدول (٣٠) معاملات الثبات ونتيجة التصحيح من أثر التجزئة لمتغيرات المقياس والمقياس ككل .

جدول (٣٠) معاملات الثبات لمقياس التسلطية ونتيجة التصحيح من أثر التجزئة حيث ن = (١٠٠)

م	العينة / المتغير	(١٠٠) معامل الثبات	أثر التجزئة
١	التهديد	٠,٢٢٦	٠,٣٦٩
٢	اساءة استخدام السلطة	٠,٣٠٣	٠,٤٦٥
٣	التعالى	٠,٩٩٤	٠,٩٩٧
٤	السخرية	٠,٥٠٩	٠,٦٧٤
٥	الفظاظة والغلظة	٠,٣٤٤	٠,٥١٢
٦	الدوجماطية (المحافظة)	٠,٣٠٥	٠,٤٦٧
٧	العقابية (السادية)	٠,٢٦٥	٠,٤١٩
٨	البعد عن الموضوعية	٠,٣٤٨	٠,٥١٦
٩	الاستبدادية (التشبثية)	٠,٤٠٢	٠,٥٧٣
١٠	الجفاء	٠,٣٣٥	٠,٥٠١
	معامل الثبات للمقياس ككل	٠,٩٧٨	٠,٩٧٩

يتضح من جدول (٣٠) أن معاملات الثبات بين درجات الطلاب الفردية والزوجية تتراوح بين ٠,٢٢٦ ٠,٩٧٨ وكانت المعاملات دالة عند مستوى ثقة ٩٩ % ومستوى شك ١% عدا الأبعاد (٤ ، ٨ ، ٩ ، ١٠) فكانت المعاملات دالة عند مستوى ثقة ٩٥% ومستوى شك ١% .

ثانياً : حساب الصدق :

١- تجريب الصورة المبدئية للمقياس :

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق تجريبه على عينة استطلاعية للتعرف على مدى وضوح العبارات لعينة التطبيق ، حتى يصبح المقياس بعد ذلك سهل تطبيقه وحتى لا يؤثر غموض بعض العبارات فى أجوبة المفحوص فى المقياس ، وقد قام الباحث بتطبيق المقياس فى مختلف مراحل إعداده الأولى قبل التحكيم الأول والثانية بعد التحكيم الأول والثالثة بعد التحكيم الثانى ، والرابعة قبل إعداد المقياس فى صورته النهائية وذلك على عينة صغيرة، وقد اتضح فى كل مرات التطبيق غموض بعض العبارات التى تم إلغاء بعضها الاخر وتعديل بعضها الآخر وقد سبق عرضها بالجداول .

٢- الصدق المنطقى : Logical validity

ويهدف إلى الحكم على مدى تمثيل الاختبار للميدان الذى يقيسه . وفكرة الصدق المنطقى تقوم فى جوهرها على اختيار الأسئلة التى يتضمنها المقياس بالطريقة الطبقية العشوائية التى تمثل ميدان القياس تمثيلاً إحصائياً صحيحاً . (فؤاد البهى السيد ، ١٩٧٩ م ، ص ٥٥٢)

ويطلق على هذا النوع من الصدق فى بعض الأحيان الصدق الظاهرى الذى يحدد مدى مناسبة الاختبار لما يقيس ولمن يطبق عليهم ، وتبدو فى وضوح البنود ومدى علاقتها بالقدرة أو السمة أو البعد الذى يقيسه الاختبار وفقاً لما يقرره المتخصصون فى المجال موضوع القياس .

(سعد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ م ، ص ١٨٤)

وقد قام الباحث بعرض المقياس على لجنة من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين فى علم النفس والصحة النفسية ، وقد اعتمد

الباحث على الإبقاء على كل العبارات التى حصلت على نسب اتفاق ٨٠%
حتى ١٠٠ % وقد اتضح أن ٦٣ عبارة حصلت على ١٠٠ % اتفاق بينما
حصلت ١٤ عبارة على ٨٣ % اتفاق .

٣- الصدق العاملى Factorial validity

لزيادة التحقق من صدق المقياس قام الباحث بإجراء تحليل عاملى
حيث يرى (سعد عبد الرحمن) أن الصدق العاملى يعتمد علـــى مـــنهج
التحليل العاملى الذى تقوم فكرته علىتحليل مصفوفة معاملات الارتبـــاط
بين الاختبارات للوصول إلى العوامل التى أدت إلى إيجاد هذه المعـــاملات
(نفس المرجع ، ١٨٥) .

وقد قام الباحث بإدخال البيانات الخاصـــة لعـــدد ٢٣٠٠ طالـــب
باستخدام الحاسب الآلى برنامجى إكسيل (SPSS) وقد بدأت خطة التحليل
الاحصائى لهذا الأسلوب بالحـــصول علـــى المتوســـطات والانحرافـــات
المعيارية لكل متغير من متغيرات المقياس ثم علـــى متغيـــرات المقيـــاس
مجتمعة ثم تم حساب المصفوفة الارتباطية وتم استخدام معادلة بيرســـون
Person للدرجات الخام فى حساب معـــاملات الارتبـــاط المدونـــة فـــى
المصفوفة ، وقد استخدمت طريقة المكونات الأساسية لهـــوتيلنج ؛ وذلـــك
لتحليل المصفوفة الارتباطية لما تمتاز به هذه الطريقة فى أن كل عامـــل
يستخلص أقصى تباين بين المتغيرات ويمكن بها استنفاد أقصى تباين ممكن
للمتغيرات فى أقل عدد ممكن من العوامل وهذا يزيد من قيمتها التلخيصية.
(صفوت فرج ، ١٩٨٠ م ، ص ٢٣٠)

وقد أسفر التحليل العاملى على مجموعة من العوامل قام الباحث بتصنيفها بناء على المعايير الآتية .

١- تم استبعاد العوامل التى تقل جذورها الكامنة عـــن واحـــد تـــصحيح
والجذر الكامن هو مجموع مربعات تشبعات كل المتغيرات على كل

عامل على حده من عوامل المصفوفة، ويتناقص الجذر الكامن في مصفوفة الارتباط من عامل إلى آخر حيث يصبح العامل الأول ذو أكبر جذر كامن. (نفس المرجع ، ص ١٤٨ – ١٤٩) .

٢- استبعدت العوامل التى يقل تشبع المفردات بها عن ١٠ باعتبار أن عينة الدراسة (٢٣٠٠) وهو مستوى دلالة التشبعات الذى أخذنا به فى دراستنا الحالية ويوضح جدول ٣١ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس .

جدول (٣١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات المقياس

م	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعيارى
١	البعد عن الموضوعية	١٦,٨٢	١٥,١١
٢	إساءة استخدام السلطة	١١,٤٠	٩,١٦
٣	الاستبدادية	٨,٨٥	٨,٤١
٤	الدوجماتية (المحافظة)	٥,٦١	٥,٦٤
٥	التعالى	٧,٦٧	٧,٥٩
٦	العقابية (السادية)	١١,٧٠	١٠,٣٢
٧	السخرية	٥,٤٤	٥,٢٢
٨	الفظاظة والغلظة	٥,٨١	٥,٥٤
٩	التهديد	٤,٣٨	٤,٥٧
١٠	الجفاء	٣,٦٧	٣,٦٩
	المجموع الكلى	**٨١,٣٩**	**٧٠,٣٧**

يتضح من جدول ٣١ حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات المقياس العشرة والمجموع الكلى :

حساب معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية

استخدمت معادلة بيرسون فى حساب معاملات الارتباط بين متغيرات الارتباط العشرة وكذلك المجموع الكلى ونظراً لأن عينة الدراسة ٢٣٠٠ طالب فتكون درجات الحرية لهذه المجموعة ٢٣٠٠ – ٢ ويدل معامل الارتباط ± ٠,٠٦٢ أو يزيد على دلالة إحصائية بدرجة ثقة ٠,٩٥ ويدل معامل الارتباط + ٠,٠٨١ أو يزيد على دلالة إحصائية بدرجة ثقة ٠,٩٩ ويوضح جدول (٣٢ المصفوفة الأصلية للارتباطات).

جدول (٣٢) المصفوفة الأصلية للارتباطات

ن = ٢٣٠٠

د	المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
١	البعد عن الموضوعية	١,٠٠										
٢	إساءة استخدام السلطة	٠,٨٨	١,٠٠									
٣	الاستبدادية	٠,٩١	٠,٨٨	١,٠٠								
٤	الدوجماطية	٠,٨٨	٠,٨١	٠,٨٦	١,٠٠							
٥	التعالى	٠,٨٩	٠,٨٦	٠,٩٠	٠,٨٧	١,٠٠						
٦	السادية	٠,٨٩	٠,٨٩	٠,٩٠	٠,٨٣	٠,٨٧	١,٠٠					
٧	السخرية	٠,٨٦	٠,٨٤	٠,٨٥	٠,٨١	٠,٨٤	٠,٨٥	١,٠٠				
٨	الفظاظة والغلظة	٠,٨٧	٠,٨٦	٠,٨٧	٠,٨٣	٠,٨٧	٠,٨٧	٠,٨٥	١,٠٠			
٩	التهديد	٠,٨٠	٠,٨١	٠,٨٢	٠,٧٧	٠,٨٢	٠,٨١	٠,٧٧	٠,٨٢	١,٠٠		
١٠	الجفاء	٠,٧٥	٠,٧٧	٠,٧٨	٠,٧٤	٠,٧٨	٠,٧٧	٠,٧٣	٠,٧٧	٠,٧٩	١,٠٠	
	المجموع الكلى	٠,٩٦	٠,٩٣	٠,٩٥	٠,٩١	٠,٩٤	٠,٩٥	٠,٩٠	٠,٩٣	٠,٨٨	٠,٨٣	١,٠٠

يتضح من مصفوفة الارتباط أن جميع المعاملات دالة إحصائياً ، كما أن جميعها موجبة مما ينبه إلى ظهور عامل عام فى مصفوفة العوامل تتشبع عليه جميع أبعاد المقياس ويوضح جدول (٣٣) مصفوفة العوامل قبل التدوير كما يوضح جدول (٣٤) المصفوفة موضحاً بها معامل الشيوع والجذر الكامن .

دول رقم (٣٣) مصفوفة العوامل قبل التدوير لبناء البسيط للعوامل

م	المتغيرات	العامل ١	العامل ٢	العامل ٣	العامل ٤	العامل ٥	العامل ٦	العامل ٧	العامل ٨	العامل ٩	العامل ١٠	العامل ١١
١.	الكلى	٠,٩٩٨٦١	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
٢.	الاستبدادية	٠,٩٥١٤٢	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٠,١٤١١٦	-٠,١٠٣٦٢	٠,٠٠	٠,٢١٠٨٤	٠,٠٠
٣.	البعد عن الموضوعية	٠,٩٤٨٥٦	٠,١٤٦١٧	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٠,١٩١٤٨	-٠,١٧٢٢٨	٠,٠٠
٤.	التعالى	٠٩٤٤٥٤	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٠,١٦٥٠٢	٠,٢٣٤٩٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
٥.	السادية (العقابية)	٠,٩٤٣١٥	٠,٠٠	-٠,١٢٢٧٣	٠,٠٠	-٠,١٥٠٤٨	٠,٠٠	٠,٠٠	-٠,١٢٢٥٠	٠,٢٠٣٣٤	٠,٠٠	٠,٠٠
٦.	إساءة استخدام السلطة	٠,٩٣٣٨٢	٠,٠٠	-٠,١٦٢٤١	٠,٠٠	-٠,١٧٥١٩	٠,٠٠	٠,١٨٦٤٥	٠,١٤٢٧٩	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
٧.	الفظاظة والغلظة	٠,٩٣٣٦١	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٠,٣١٥٨٢	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
٨.	السخرية	٠,٩١٠٨٨	-٠,١٢٤٨٠	-٠,١١٣٣٧	٠,٢٠٨٢٣	٠,٢٩٠٤٥	-٠,١٠٩٣٢	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
٩.	الدوجماطية	٠,٩١٠٨١	-٠,١٢٢٧٥	٠,٣٢٩١٦	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,١٥٨٢٧	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
١٠.	التهديد	٠,٨٨٨٢٦	٠,٢٦٦٧١	-٠,١٤٣٥٢	-٠,٣١٢٦٤	٠,١٠٣٢٨	٠,١٠٣٧٣	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
١١.	الجفاء	٠,٨٤٨٧٥	٠,٤٦٥٤١	٠,١٣٣١٤	٠,٢١٠٥٢	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠

جدول رقم (٣٤) مصفوفة مربعات التشعباب

م	المتغيرات	العامل ١	العامل ٢	العامل ٣	العامل ٤	العامل ٥	العامل ٦	العامل ٧	العامل ٨	العامل ٩	العامل ١٠	العامل ١١	الشيوع عامل الثبات العاملى
١	الكلى	٠,٩٩٧٣	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٩٩٧٣
٢	الاستبدادية	٠,٩٠٥٢	٠,٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٢٠٠	٠,٠١٠٨	٠,٠٠	٠,٠٤٤٥	٠,٠٠	٠,٩٨٠٥
٣	البعد عن الموضوعية	٠,٨٩٩٨	٠,٠٢١٤	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٣٦٧	٠,٠٢٩٧	٠,٠٠	٠,٩٨٧٦
٤	التعالى	٠,٨٩٢٢	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٢٧٣	٠,٠٥٤٢	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٩٧٤٧
٥	العدوانية	٠,٨٨٩٦	٠,٠٠	٠,٠١٥١	٠,٠٠	٠,٠٢٢٧	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١٥٠	٠,٠٤١٤	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٩٨٣٨
٦	اساءة استخدام السلطة	٠,٨٧٢١	٠,٠٠	٠,٠٢٦٤	٠,٠٠	٠,٠٣٠٧	٠,٠٠	٠,٠٣٤٨	٠,٠٢٠٤	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٩٨٤٤
٧	الفظاظة والغلظة	٠,٨٧١٧	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٩٩٨	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٩٧١٥
٨	السخرية	٠,٨٢٩٧	٠,٠١٥٦	٠,٠١٢٩	٠,٠٤٣٤	٠,٠٨٤٤	٠,٠١٢٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٩٩٨٠
٩	الدوجماطية	٠,٨٢٩٦	٠,٠١٥١	٠,١٠٨٤	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٢٥١	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٩٧٨٢
٠	التهديد	٠,٧٨٩٠	٠,٠٧١٢	٠,٠٢٠٦	٠,٠٩٧٨	٠,٠١٠٧	٠,٠١٠٨	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠٠١
.	الجفاء	٠,٧٢٠٤	٠,٢١٥٨	٠,٠١٧٨	٠,٠٤٤٤	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٩٩٨٤
	الجذر الكامن	٩,٤٩٦٦	٠,٣١٧٧	٠,٢٠١٢	٠,١٨٥٩	٠,١٤٨٥	٠,١٢٢٦	٠,١٠٧٢	٠,١٠١٤	٠,٠٧٨١	٠,٠٧٤٢		١٠,٨٥٤٥

جدول رقم (٣٥) مصفوفة العوامل بعد التدوير

م	المتغيرات ..	العامل ١	العامل ٢ .	العامل ٣	العامل ٤	العامل ٥	العامل ٦	العامل ٧	العامل ٨	العامل ٩	العامل ١٠	العامل ١١
١.	الدوجماطية	٠,٧٤	٠,٢٩	٠,٢٩	٠,٢٦	٠,٢٢	٠,٢٢	٠,١٩	٠,١٩	٠,١٦	٠,١٦	
٢.	المجموع الكلى	٠,٤٠	٠,٣٦	٠,٣٧	٠,٣٤	٠,٣٤	٠,٢٨	٠٢٩.	٠,٢٥	٠,٢٣	٠,٢٦	
٣.	الجفاء	٠,٢٤	٠,٨١	٠,٢٣	٠,٢٨	٠,٢٠	٠,١٨	٠,١٦	٠,١٥	٠,١٣	٠,١٢	
٤.	السخرية	٠,٣٠	٠,٢٩	٠,٧٢	٠,٢٦	٠,٢٥	٠,١٣	٠,٢٠	٠,١٨	٠,١٦	٠,١٦	
٥.	التهديد	٠,٢٦	٠,٣٥	٠,٢٥	٠,٧٤	٠,٢٢	٠,٢١	٠,١٨	٠,١٧	٠,١٥	٠,١٤	
٦.	إساءة استخدام السلطة	٠,٣٠	٠,٣١	٠,٣٢	٠,٣٠	٠,٦٤	٠,٢٤	٠,٢٤	٠,١٩	٠,١٧	٠,١٧	
٧.	الفظاظة والغلظة	٠,٣٢	٠,٣٢	٠,٣٣	٠,٣١	٠,٢٦	٠,٦١	٠,٢٢	٠,٢٠	٠,١٧	٠,١٧	
٨.	العدوانية	٠,٣١	٠,٣١	٠,٣٣	٠,٣٠	٠,٣٢	٠,٢٥	٠,٥٧	٠,٢٠	٠,١٩	٠,١٩	
٩.	التعالى	٠,٣٨	٠,٣٢	٠,٣١	٠,٣١	٠,٢٦	٠,٢٦	٠,٢٢	٠,٥٥	٠,١٩	٠,١٨	
١٠.	الاستبدادية	٠,٣٨	٠,٣٢	٠,٣١	٠,٣٠	٠,٢٨	٠,٢٥	٠,٢٦	٠,٢٣	.٥١	٠,٢١	
١١.	البعد عن الموضوعية	٠,٤١	٠,٢٨	٠,٣٤	٠,٢٨	٠,٢٩	٠,٢٥	٠,٢٥	٠,٢٢	٠,٢١	٠,٥١	

ومن خلال النظر إلى مصفوفة العوامل قبل التدوير (٣٣) نلاحظ أن صدق المقياس ككل يساوى (واحد صحيح) كما نلاحظ أن مدى جميع تشبعات أبعاد المقياس تراوحت ما بين ٠,٨٤ إلى ٠,٩٥ وهى مرتفعه إشارة إلى الصدق العاملى لمقياس التسلطية ، كما تشير التشبعات العالية إلى ارتباط المتغيرات للمقياس ارتباطاً يكاد يكون تاماً موجباً .

ويفسر هذا العامل العام بأنه جمع جميع الاختبارات الفرعية المتضمنة فى المقياس وسحبت تشبعاً عالياً ولم تظهر أى معاملات لها دلالة فى العوامل الأخرى ، حيث إن جميعها تقل عن الواحد الصحيح . وعلى هذا فسرنا العامل العام فقط أما بالنسبة للثبات العاملى فقد اعتمد الباحث على اشتراكيات العوامل التى قدرت (واحداً صحيحاً) فى المقياس ككل ، كما بلغت من ٠,٩٧ إلى ١,٠٠ لمختلف أبعاد المقياس وبذلك يكون الباحث قد تحقق من صدق وثبات المقياس من خلال منهج التحليل العاملى

أيضاً يلاحظ من مصفوفة العوامل بعد التدوير جدول (٣٥)أن أغلبها معاملات صفرية وغير دالة وتشبعاتها لا تصلح للتفسير ، حيث قسمت على العوامل تقسيماً ليس له معنى بعدما كانت مجتمعة للعامل العام وبالتالى تم إهمالها والاعتماد فقط على العامل العام قبل التدوير .

ثالثاً : إجراءات البحث :

وتشمل طريقة تطبيق الأدوات وتصحيحها والمعالجة الإحصائية للنتائج التى تم الحصول عليها ومناقشة النتائج وتفسيرها ثم الخروج بالتوصيات .

تطبيق الأدوات :

بعد اختيار العينة وتحديد أدوات البحث والتى تتـــضمن مقيـــاس الميول نحو المواد الدراسية ومقياس بيئة الفصل ومقياس التـــسلطية كمـــا يدركها الطالب قام الباحث بإجراءات التطبيق .

ثانياً : التطبيق على عينة الدراسة الأساسية :

تم التطبيق على عينة الدراسة الأساسية لمقاييس الثلاثة بعد تقنينها وبعد الموافقة من الادارة العامة للأمن بالوزارة ، وموافقة أمن المحافظة بمديرية التربية والتعليم بتصريح أمن رقم (٢٠٩) اتجه الباحث للإدارات التعليمية التى تم اختيارها ، وبعد التصريح بالموافقة بالتطبيق فى المدارس التابعة لكل إدارة قام الباحث بالتوجه إلى كل مدرسة لشرح الهـــدف مـــن الدراسة لمدير المدرسة قبل التطبيق وقد سمحت إدارة كل مدرسه بالتطبيق لأدوات البحث وكان يتم التطبيق على النحو التالى .

١- مقياس بيئة الفصل.

٢- مقياس الميول نحو المواد الدراسية .

٣- مقياس التسلطية .

أولاً : التطبيق لمقياس بيئة الفصل على الطلاب :

قام الباحث بتحديد ضوابط العينات للفصول المختارة وتم اختيار بداية الفترة الدراسية للتطبيق حيث يكون الطلاب أكثر نشاطاً ، وكان يتم توزيع تعليمات المقياس للطلاب ويليه كتيب الإجابة وكان شرطاً ضرورياً عدم وجود مدرس المادة المحددة داخل الفصل أثناء التطبيق؛ حتى لا يصبح عاملاً دخيلاً مؤثراً فى مصداقية النتائج ، وتم تحذير الطلاب من وضع أى علامات فى كتيب الأسئلة والتعليمات ، وقد راعى الباحث توفير الهدوء والراحة والإضاءة الجيدة داخل الفصل ، وتوفير المقاعد الكافية

للجلوس لسهولة التطبيق. وكانت عينة التطبيق في الفصل تتراوح من ١٥: ٣٠ طالباً وكان الباحث يقوم بشرح تعليمات المقياس وبعض المعاني غير الواضحة وخطة السير فيه مستخدماً السبورة وذلك في حالة غموض هذه التعليمات على بعض الفصول وكان يتم توزيع الأقلام لمن لا يملك من الطلاب ، وكانت فترة الإجابة عن المقياس تستغرق (١٥ دقيقة) وكان الباحث يكرر على أسماع الطلاب أن هذه الاستمارات لا يراها المدرس ، وهي محاولة لحل مشاكلهم داخل المدرسة ، كما راعى الباحث تنظيم جلوس الطلاب حتى يتمكنوا من سماع التعليمات ورؤية الباحث بسهولة أثناء شرح التعليمات ، وقد تم استبعاد الطلاب الذين سبق فصلهم لتكرار الغياب عن المدرسة باعتبار أنهم لم يكونوا فكره شاملة عن معلم المادة .

ب- تطبيق مقياس بيئة الفصل على المعلمين :

أما بالنسبة لتطبيق المقياس على مدرس الفصل فكان يتم بطريقة فردية ذاتية ؛ حيث يعطى المقياس للمدرس للإجابة عنه بعد أن يقوم الباحث بذكر اسمه ووظيفته والجهة التابع لها والهدف من البحث وسؤال المدرس عن رغبته في التعاون للإجابة عن المقياس وأن أجوبتهم على المقياس لغرض البحث العلمي فإذا ما أبدى المدرس تعاوناً يتم التطبيق عليه وإذا أحجم عن التعاون يستبعد من العينة . ويعطى المقياس للمدرس للإجابة عنه بعد شرح تعليماته وكتابة المادة التي يقوم بتدريسها والفصل على المقياس ،أما الاسم فيترك له حرية كتابته وكانت تستغرق فترة الإجابة من كل مدرس على المقياس (١٠ دقائق) وكان يتم التطبيق على المدرسين ما بين الحصص أو أثناء فترات الحصص الاحتياطية .

ثانياً : تطبيق مقياس الميول نحو المواد الدراسية :

كان الباحث يقوم بتوزيع المقياس بالتعليمات ويترك فرصة للطلاب لقراءة التعليمات وبعد ذلك يشرح الهدف من المقياس ويقوم بشرح بعض الأمثلة وطريقة الإجابة عن عبارات المقياس ، وكان الباحث يكرر على أسماع الطلاب أن هذه العبارات التى يشملها المقياس تخص مادة محددة والتى سبق تحديدها فى تطبيق مقياس بيئة الفصل وكان الباحث يراعى الشروط السابقة فى التطبيق مع توافر العلاقة الطيبة مع الطلاب ويعقب ذلك راحه (١٠ دقائق) لتطبيق المقياس الثالث .

تطبيق مقياس التسلطية :

تم تطبيق المقياس بعد تقنينه على البيئة المصرية ،وقد حرص الباحث على أن يكون ثالث مقياس فى التطبيق هو التسلطية ؛ حتى يضمن الباحث أن الدفء العاطفى والألفة بينه وبين الطلاب قد وصلا إلى أعلى مستوى ، وبالتالى تصبح أجوبتهم عن المقياس دون خوف من معلم المادة، وقد أكد الباحث فى بداية التطبيق أن عبارات المقياس تتناول نمط العلاقات بينه وبين معلم مادة (كذا) ، والتى يقوم بتحديدها الباحث فى بداية التطبيق ،وكان الباحث يقوم بتوزيع المقياس متضمناً التعليمات والمفردات وورقة الإجابة وأتيحت الفرصة للطلاب لعدم كتابة الاسم حتى يجيب كل طالب بدون خوف وبصراحة كاملة ، وكان الباحث يكرر على أسماع الطلاب أن أجوبتهم عن المقياس لغرض البحث العلمى وأنها تخص الباحث فقط وليس من حق المدرس أو الإدارة الإطلاع عليها ، وبعد إعطاء الفرصة للطلاب لقراءة التعليمات كان الباحث يقوم بتوضيح طريقة وضع العلامة (√) تحت الوزن الذى يحدده الطالب مستعيناً بالسبورة داخل الفصل ، وقد استغرقت فترة الإجابة على المقياس (٢٥ دقيقة) ولم

يذكر الباحث للطلاب أو المعلمين أنه مقياس فى التسلطية ولكن كتب عليه مقياس الشخصية .

ويمكن تلخيص النقاط التى روعيت عند تطبيق المقاييس الثلاثة فيما يلى:

١- يذكر الباحث اسمه ووظيفته ومكان عمله ، ثم يخبر المفحوصين بأهداف البحث وأهميته وأنه وسيلة للوقوف على المشاكل المتعددة التى يواجهونها داخل المدرسة أو الفصل ، وأن هذه فرصة لكل مفحوص كى يعبر عن رأيه بصدق وصراحة وذلك حتى يصبح كل مفحوص حريصاً على الأداء الجيد فى الاختبار وبالتالى تصبح نتيجته صادقة .

٢- كان الباحث يتأكد قبل التطبيق من استعداد المفحوصين للتعاون .

٣- تنظيم الطلاب فى أماكن الجلوس داخل الفصل .

٤- استبعاد الطلاب الذين سبق فصلهم من المدرسة لتكرار الغياب والذين لديهم مشاكل تتعلق بالنظام المدرسى .

٥- توزيع المقياس وتوفير الأقلام لمن لا يملك من الطلاب .

٦- قراءة تعليمات المقياس للطلاب وشرح طريقة الإجابة عن المقياس .

٧- تحديد مادة دراسية معينة أو مدرس معين فى حالة تطبيق مقياس التسلطية .

٨- ترك الحرية للطلاب للإجابة عن المقياس وبعد الانتهاء من الإجابة تعطى راحه لمدة ١٠ دقائق يليها توزيع المقياس التالى وهو مقياس الميول نحو المواد الدراسية

٩- كان الباحث يتأكد قبل التطبيق أن مدرس المادة منتظم مع الطلاب ويقوم بالتدريس لهم من بداية العام الدراسى ، كما كان يتأكد من جنس المعلم عن طريق سؤال الطلاب حيث طبق البحث على الذكور.

١٠- قام الباحث بالتطبيق بنفسه دون الاستعانة بأى مدرس من المدرسة ، وقد ساعد الإخصائى الاجتماعى فى توجيه الطلاب وحثهم على التعاون مع الباحث وذلك فى بعض المدارس .

١١- كان الزمن المستغرق فى قراءة التعليمات والامثلة والإجابة عن الأسئلة بامتداد حصتين متتاليتين المقاييس الثلاثة .

١٢- كان يتم التطبيق على مدرس مادة ثقافية فى أحد الفصول ويليه مدرس مادة فنية فى فصل أخر وهكذا .

١٣- كان الباحث يؤكد على الطلاب مادة محدده يقوم بتدريسها مدرس واحد ويقوم بكتابة اسم المادة على السبورة حتى يكتبها كل طالب فى ورقة إجابة المقياس وذلك حتى لا يعتقد الطلاب الإجابة عن المقياس للمدرسين بصفة عامة أو على كل المواد الدراسية .

١٤- كان الباحث يؤكد على الطلاب ضرورة قراءة كل عبارة جيداً وبإمعان وتحديد الوزن المناسب لها بحيث تكون الإجابة تعبيراً عن رأيهم الشخصى بصدق .

١٥- راعى الباحث عدم تقييد المفحوصين بوقت معين حتى يجيب كل مفحوص بهدوء ودون تعجل .

١٦- كان الباحث لا يكرر مدرس المادة الذى تم اختياره للتطبيق على مادته فى أى فصل أخر للحصول على أكبر عدد من المدرسين وحتى لا يمل المعلم من الإجابة عن المقياس مرة أخرى .

١٧- راعى الباحث تطبيق المقاييس على أكبر عدد ممكن من طلاب كل صف حتى يستطيع أن ينتقى بعد ذلك من استوفوا إجابة المقاييس وحتى لا يؤثر ذلك فى العدد الكلى للعينة الأساسية .

١٨- راعى الباحث أن يتم تطبيق الأدوات فى بداية الفترة الدراسية بكـل المدارس حتى يضمن أفضل ظروف جسمية ونفـسية للمفحوصـين حيث يكون الطلاب فى حالة ذهنية جيدة تساعدهم على الإجابة بنشاط عقلى .

١٩- كان الباحث يقوم بوضع علامة على ورقة إجابة الطالب الذى يقـوم بالإجابة عن المقياس بطريقة نمطية دون قراءة للعبارات وذلك حتى يتم إلغاؤها عند التصحيح ويتم استبعاده من المقاييس التالية فى جلسة التطبيق كما يتم استبعاد الطالب الذى يتضح عدم اهتمامه بالإجابـة وعدم الجدية أو الإجابة بدون تركيز فى القراءة .

٢٠- كان يتم اختيار مادة التطبيق بطريقة عشوائية .

٢١- حرص الباحث على الجلوس مع عينة المعلمين والتحدث معهم وذلك حتى تألف العينة الباحث وبالتالى نكسب مساعدتهم فى تسهيل التطبيق داخل الفصول وكذلك تطبيق مقياس بيئة الفصل عليهم .

٢٢- حافظ الباحث طوال مدة التطبيق للمقاييس على العلاقة الطيبة بينـه وبين مفحوصية وبأن تتسم بالإطمئنان والثقة المتبادلة ؛ فلـم يعنـف طالباً لرفضه التعاون مع الباحث ولم يعنف طالباً حاول الاستفـسار وإنما كان هناك اهتمام من الباحث لكل مفحوصية .

٢٣- راعى الباحث ضرورة توفير الإضاءة والمقاعـد الكافيـة لجلـوس الطلاب وتوفير الأقلام لمن لا يملك وتنظيم جلوسهم داخل الفصل .

٢٤- استبعد الباحث عينة التقنين من العينة الأساسية عند التطبيق .

تصحيح الأدوات :

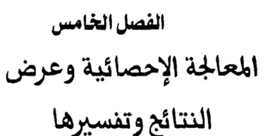
أعد الباحث المفاتيح الخاصة بالاختبارات حتـى يمكـن حـساب الدرجة الخام ،وقد قام الباحث بتصحيح أدوات الدراسة بنفسه وتم استبعاد أوراق الإجابات التى لم يستكمل أفرادها الإجابة لأى سبب من الأسباب ، وتم تصحيح المقاييس حسب التعليمات الخاصـة بكـل منهـا ورصـدت الدرجات الخاصة بكل اختبار . وبعد تصحيح المقاييس بلغ عدد أفراد عينة الطلاب (٢٣٠١) طالب **وذلك فى ضوء الاعتبارات التالية :**

١- عدم إبداء رغبة بعض الطلاب التعاون مع الباحث .

٢- استبعاد الأوراق التى تسودها النمطية فى الإجابة بأى صـورة مـن الصور .

٣- إنهاء الطلاب للإجابة عن المقاييس بأقصى سرعة .

٤- استبعاد أوراق إجابات الطلاب التى لم تستكمل .



الفصل الخامس

المعالجة الإحصائية وعرض النتائج وتفسيرها

- الطرق الإحصائية التى استخدمت لتقنين المقاييس .
- معالجة الفرض الأول ومناقشته .
- خلاصة وتعقيب .
- مدى تحقق الفرض الأول .
- معالجة الفرض الثانى ومناقشته .
- خلاصة وتعقيب .
- مدى تحقق الفرض الثانى .
- معالجة الفرض الثالث ومناقشته .
- خلاصة وتعقيب .
- مدى تحقق الفرض الثانى .
- معالجة الفرض الرابع ومناقشته وتعقيب .
- مدى تحقق الفرض الرابع .
- تعليق عام على النتائج .

الفصل الخامس

المعالجة الإحصائية وعرض النتائج وتفسيرها

✍ **مقدمة :**

تنوعت الأساليب الإحصائية فى الدراسة الحالية لما بها من فروض مختلفة ومقاييس يتطلب التحقق من صدقها وثباتها معالجات إحصائية مناسبة، وسوف يستعرض الباحث فى هذا الفصل الأساليب الإحصائية التى شتملتها الدراسة الحالية وذلك وفقاً لأهداف البحث التى تم تحديدها، كما يشتمل هذا الفصل على محاولة لتفسير النتائج تفسيراً علمياً على ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة ووجهة نظر الباحث

وفى مجال التحقق من صحة فروض الدراسة الحالية تم إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام برنامجى إكسيل ، Spss على الحاسب الآلى ، وبعد إدخال البيانات تم حذف أفراد العينة التى لم تستوف الإجابة عن المقاييس الثلاثة ؛ فأصبحت العينة الكلية التى استوفت الإجابة على الثلاثة مقاييس ٢٣٠١ طالب وبذلك يتضح من جدول (٣٦) أنه قد تم استبعاد ١٢٢ طالباً لأسباب ذكرت فى الفصل السابق .

جدول (٣٦) عدد العينة فى المقاييس المستخدمة للمواد الفنية والثقافية قبل الحذف وبعده .

المقياس	العينة قبل الحذف	العينة بعد الحذف	كل العينة للمواد الفنية	كل العينة للمواد الثقافية
التسلطية	٢٤٢٣	٢٣٠١	١٢٨٥	١٠٩٤
بيئة الفصل	٢٤٢٣	٢٣٠١	١٢٨٥	١٠٩٤
الميول	٢٤٢٣	٢٣٠١	١٢٨٥	١٠٩٤
المجموع الكلى	٧٢٦٩	٦٩٠٣	٣٨٥٥	٣٢٨٢

وحيث إن هدف البحث هو معرفة مدى إدراك الطلاب للمعلم التسلطي وعلاقة ذلك بميولهم نحو المادة الدراسية ، فقد استخدمت طريقة الإثلاثيات (الإثلاثي الأعلى ، والإثلاثي الأدنى) لتحديد الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون ذوو تسلطية عالية ، والذين جاءت درجاتهم في مقياس التسلطية ضمن الإثلاثي الأعلى ، وكذلك تم تحديد الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين ، والذين جاءت درجاتهم في الإثلاثي الأدنى ، وقد بلغ عدد أفراد العينة في الإثلاثي الأعلى ٥٧٧ كما كان في الإثلاثي الأدنى ٥٨٠ واستبعد الطلاب الذين وقعت درجاتهم في المنطقة المتوسطة وعددهم ١١٣٩ .

وفيما يلي التحليل الإحصائي لاختبار صحة الفروض :

صيغ الفرض الأول من هذه الدراسة على أساس أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تسلطية المعلمين كما يدركها الطالب ومتغيرات بيئة الفصل كما تقاس بالمقياس المستخدم . وقد اشتق هذا الفرض على ضوء نتائج البحوث التي أكدت أن لتسلطية المعلمين تأثيراً على بيئة الفصل الدراسي .

وقد تم معالجة هذا الفرض إحصائياً بإيجاد العلاقة الارتباطية بين متغيرات مقياس بيئة الفصل الذي يحتوي على تسعة متغيرات والمجموع الكلي – ومقياس التسلطية الذي أعده الباحث والذي يحتوي على عشرة متغيرات والمجموع الكلي .

ويفيد معامل الارتباط في تفسير التباين الثنائي بين المتغيرين وبالتالي يزيد الجوانب التالية وضوحاً :

١ – هل هناك علاقة ارتباط بين المتغيرين أم لا ؟

٢ – إذا كان هناك ارتباط بين المتغيرين فهل هو ارتباط إيجابي أم ارتباط سلبي ؟

٣ - قوة الارتباط بين المتغيرين فهل هو ارتباط قوى أم ارتباط ضعيف ؟
(صفوت فرج ، ١٩٨٠م ، ص٤٣)

وقد تم حساب معاملات الارتباط بالطريقة العامة حيث تعتمد هذه الطريقة فى حسابها لمعامل الارتباط على الدرجات الخام ومربعات هـذه الدرجات ، كما أنها تتميز بدقتها وسرعتها .

ويتراوح معامل الارتباط بين +١ ، -١ وتدل العلاقـة الموجبـة (+١) وما هو أقل منها على أن العلاقة طردية بمعنـى أن الزيـادة فـى المتغير الأول تقترن معها زيادة فى المتغير الثانى ، كما يقترن النقص فى المتغير الأول بالنقص فى المتغير الثانى ، أما العلاقة السالبة (-١) وما هو أكبر ، فقد تدل على العلاقة العكسية بحيث يصبح هناك زيـادة فـى المتغير الأول يقترن بها نقص فى المتغير الثانى ، وقد تكـون العلاقـة صفرية لا تدل على وجود ارتباط بين المتغيرين ، وكلما اقترب معامـل الارتباط من الواحد الصحيح دل ذلك على قوة العلاقة بين المتغيـرين ، وكلما اقترب من الصفر دل ذلك على ضعف هذه العلاقة .

(فؤاد أبو حطب وأمال صادق ، ١٩٩١م ، ص ص ٩٥-٩٦)

ويوضح جدول (٣٧) مصفوفة معاملات الارتباط .

جدول ٣٧ : معاملات الارتباط لمتغيرات مقياس التسلطية الموضحة فى العمود الراسى ومتغيرات مقياس بيئة الفصل الموضحة فى العمود الأفقى حيث ن = ٥٧٧

المتغيرات	المشاركة	الانضمام	دعم المدرس	توجيه الواجبات	التنافس	الترتيب والتنظيم	وضوح القواعد	تحكم المدرس	التجديد	بيئة الفصل
التهديد	-٠,٠٢٢٦٤	٠,٠٧٥١*	٠,٠٦٧٣*	٠,١٠٥٧**	٠,٠٦٤٢*	٠,٠٧٣١*	-٠,٠٢١٦	٠,٠١٣١١	٠,٠٠٢٥٩	٠,١٠٧٢**
إساءة استخدام السلطة	-٠,٠٠٧٣	-٠,٠٤٤٥	٠,٠٧١٥*	٠,١٣٧٧**	-٠,٠٥١١	٠,٠٦٨١*	-٠,٠٥٧١	٠,٠٣٥٤٢	-٠,٠٢٥٨	٠,١٣٠٦**
التعالى	٠,٠١٥٤٨	٠,٠٦٥٧*	٠,٠٨٨٣**	٠,١٣٨٦**	٠,٠٦٨٣*	٠,٠٧٥٨*	-٠,٠٤١٢	٠,٣١٥٨	-٠,٠٢٢٩	٠,١٣٢٣**
السحرية	-٠,٠١١٧	-٠,٠٥٩	-٠,٠٨٠٠	٠,١٣٣٥**	-٠,٠٥٥٥	-٠,٠٨٤٣	-٠,٠٥٠٢	٠,٠٢٥٦٩	-٠,٠٢٩٤	٠,١٣٧٧**
المطاطة والعلفة	٠,٠٠٥٢٩	-٠,٠٥٨	٠,٠٦٧٥*	٠,١٣٨٢**	٠,٠٦٦٢*	٠,٠٦٩٩*	-٠,٠٣٤٧	٠,٢٧٩٦	-٠,٠١٩٨	٠,١٢٢٢**
الدوجماطية	٠,٠١٠٩	٠,٠٦٨٤*	٠,٠٧٨٥*	٠,١٤١٣**	٠,٠٦٩٥*	٠,٠٨٤٩**	-٠,٠٥٠٤	٠,٠٢١٧٩	-٠,٠٢٦١	٠,١٤١١**
العدوانيه	-٠,٠٠٢١	-٠,٠٠٥٣	٠,٠٨٧٨**	٠,١٣٢٧**	-٠,٠٥٠٢	٠,٠٨٥٧**	-٠,٠٤١٢	٠,٠٢٩٧٨	-٠,٠٢٤١	٠,١٣٢٢*
البعد عن الموضوعية	٠,٠٢٦,٣	٠,٠٧٠٨*	-٠,٠٣٢٤	٠,١٤٠٦**	-٠,٠٥٦٩	٠,٠٧١٦*	-٠,٠٢٢٦	٠,٠١٦٣٩	-٠,٠٢٣٤	٠,١١١٥*
الاستبدادية	-٠,٠٠١٧	-٠,٠٥٨٥	٠,٠٨٢٩**	٠,١٤٠٥**	٠,٠٥٧٢	٠,٠٨٧٦**	-٠,٠٣٥١	٠,٠٣٢٢	-٠,٠١٣٤	٠,١٢٨٥*
الجفاء	٠,٠١٢٥٧	-٠,٠٦٠٨	٠,٠٧٨٩*	٠,١٥٣٢**	٠,٠٦٧٢*	٠,٠٨٦٨**	-٠,٠٤٢٧	٠,٠٢٥٨٣	-٠,٠٢٥٥	٠,١٣٩٩*
التسلطية	-٠,٠٠٨١٦	٠,٠٦٢٩*	٠,٠٧٧٤*	٠,١٥٠٢**	٠,٠٦٨٢*	٠,٠٨٢١**	٠,٠٣٨٤	٠,٠٢٦٧١	-٠,٠٢٣١	٠,١٣٨٢*

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

*دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

فيما يلي عرض لنتائج الفرض الأول وتفسيرها : –

يتضح من المصفوفة السابقة النتائج التالية :–

أولاً : التهديد :

١ – يوجد ارتباط سالب عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متغير التهديد وكل من توجيه الواجبات، بيئة الفصل " درجة كلية .

٢– توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠٠٥ بين التهديد وكل من الانضمام – دعم المدرس – التنافس – الترتيب والتنظيم .

٣– لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التهديد وكل من المشاركة – وضوح القواعد – التجديد – تحكم المدرس .

ثانياً : (إساءة استخدام السلطة) :

١– توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين إساءة استخدام السلطة وكل من توجيه الواجبات – بيئة الفصل " درجة كلية " .

٢ – توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين إساءة استخدام السلطة وكل من دعم المدرس – الترتيب والتنظيم .

٣–لا توجد علاقة إحصائياً بين إساءة استخدام السلطة وكل من المشاركة – الانضمام – التنافس – وضوح القواعد – تحكم المدرس – التجديد.

ثالثاً (التعالى) :

١– توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين التعالى وكل من دعم المدرس – توجيه الواجبات – بيئة الفصل " درجة كلية " .

٢– توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين التعالى وكل من الانضمام التنافس – الترتيب والتنظيم.

٣ - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التعالى وكل من المشاركة - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

رابعاً (السخرية) :

١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين السخرية وكل من توجيه الواجبات - بيئة الفصل " كلى " .

٢ - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين السخرية وكل من المشاركة - الانضمام - دعم المدرس - التنافس- الترتيب والتنظيم - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

خامساً (الفظاظة والغلظة) :

١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الفظاظة والغلظة وكل من توجيه الواجبات - بيئة الفصل " الدرجة الكلية" .

٢- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين الفظاظة والغلظة وكل من دعم المدرس - التنافس - الترتيب والتنظيم.

٣ - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الفظاظة والغلظة وكل من المشاركة - الانضمام - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

سادساً (الدوجماطية) :

١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الدوجماطية وكل من توجيه الواجبات - الترتيب والتنظيم - بيئة الفصل " درجة كلية " .

٢-توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين الدوجماطية وكل من الانضمام - دعم المدرس - التنافس .

٣ - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الدوجماطية وكل من المشاركة - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

سابعاً : (العدوانية) :

١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين العقابية وكل من دعم المدرس - توجيه الواجبات - الترتيب والتنظيم - بيئة الفصل "الدرجة الكلية" .

٢ - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين العقابية وكل من المشاركة - الانضمام - التنافس -وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

ثامناً : (البعد عن الموضوعية) :

١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين البعد عن الموضوعية وكل من توجيه الواجبات - بيئة الفصل " المجموع الكلى " .

٢- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين البعد عن الموضوعية وكل من الانضمام - الترتيب والتنظيم .

٣ - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين البعد عن الموضوعية وكل من المشاركة - دعم المدرس - التنافس - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

تاسعاً : (الاستبدادية) :

١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الاستبدادية وكل من دعم المدرس - توجيه الواجبات - الترتيب والتنظيم - بيئة الفصل "المجموع الكلى" .

٢- لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الاستبدادية وكل من المشاركة - الانضمام - التنافس - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

عاشراً : (الجفاء) :

١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الجفاء وكل من توجيه الواجبات – الترتيب والتنظيم– بيئة الفصل "درجة كلية" .

٢- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين الجفاء وكل من دعم المدرس – التنافس .

٣ - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التسلطية وكل من المشاركة – وضوح القواعد – تحكم المدرس – التجديد .

التسلطية (المجموع الكلى) :

١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين التسلطية وكل من توجيه الواجبات – الترتيب والتنظيم – بيئة الفصل " الدرجة كلية " .

٢- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين التسلطية وكل من الانضمام – دعم المدرس – التنافس .

٣ - لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التسلطية وكل من المشاركة – وضوح القواعد – تحكم المدرس – التجديد .

يتضح من مصفوفة الارتباط ما يلى : –

١- وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين متغير التهديد وكل من توجيه الواجبات – بيئة الفصل كلى – الانضمام – دعم المدرس – التنافس – الترتيب والتنظيم .

* ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التهديد وكل من المشاركة – وضوح القواعد – تحكم المدرس – التجديد .

٢-وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين متغير إساءة استخدام السلطة وكل من توجيه الواجبات - بيئة الفصل - دعم المدرس - الترتيب والتنظيم .

* ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين إساءة استخدام السلطة وكل من المشاركة - الانضمام - التنافس - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

٣- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التعالى وكل من دعم المدرس - توجيه الواجبات - بيئة الفصل " كلى " الانضمام - التنافس - الترتيب والتنظيم.

* ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التعالى وكل من المشاركة - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

٤- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين السخرية وكل من توجيه الواجبات - بيئة الفصل " كلى " .

* ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين السخرية وكل من المشاركة - الانضمام - دعم المدرس - التنافس- الترتيب والتنظيم - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

٥- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الفظاظة والغلظة وكل من توجيه الواجبات - بيئة الفصل " الكلى " - دعم المدرس - التنافس - الترتيب و التنظيم.

* ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الفظاظة والغلظة وكل من المشاركة - الانضمام - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

٦- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الدوجماطية وكل من توجيه الواجبات - الترتيب والتنظيم - بيئة الفصل " كلى " - الانضمام - دعم المدرس - التنافس .

* ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الدوجماطية وكل من المشاركة – وضوح القواعد – تحكم المدرس – التجديد .

٧- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين العقابية وكل من دعم المدرس – توجيه الواجبات – الترتيب والتنظيم – بيئة الفصل " درجة الكلية " .

* ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين العقابية وكل من المشاركة – الانضمام – التنافس – وضوح القواعد – تحكم المدرس – التجديد .

٨-توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين البعد عن الموضوعية وكل من توجيه الواجبات – بيئة الفصل "كلى" – الانضمام– الترتيب والتنظيم.

* ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين البعد عن الموضوعية وكل من المشاركة – دعم المدرس – التنافس – وضوح القواعد – تحكم المدرس – التجديد .

٩- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الاستبدادية وكل من دعم المدرس – توجيه الواجبات – الترتيب والتنظيم – بيئة الفصل "درجة كلية" .

* ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الاستبدادية وكل من المشاركة – الانضمام – التنافس – وضوح القواعد – تحكم المدرس – التجديد .

١٠- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الجفاء وكل من توجيه الواجبات – الترتيب والتنظيم – بيئة الفصل " درجة كلية " – دعم المدرس – التنافس .

* ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الجفاء وكل من المشاركة – وضوح القواعد – تحكم المدرس – التجديد – الانضمام .

١١- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التسلطية وكل من توجيه الواجبات – الترتيب والتنظيم بيئة الفصل " كلى " – الانضمام – دعم المدرس – التنافس .

* ولا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التسلطية وكل من المشاركة – وضوح القواعد – تحكم المدرس – التجديد .

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من " راما فاكيل " (١٩٧٠) ودراسة " أندرجت " (١٩٧٢) ودراسة " جودى وليامز " (١٩٧٨) ودراسة إبراهيم عبد الرحمن (١٩٩٣) ودراسة " جوليو " (١٩٩٢) ودراسة " افيش" ، "جنوجى " (١٩٦٣) ودراسة أندرسون (١٩٤٥) ودراسة كل من " ايرس" ، " جيرى " (١٩٨٣) ودراسة كل من " هايس ، كارين " (١٩٨٤)، ودراسة عبد الصبور (١٩٨٨) ، ودراسة "سماجلا " (١٩٩١) ، ودراسة محمد إسماعيل (١٩٩١) ، ودراسة علاء كفافى (١٩٧١) ودراسة محمد حبشى (١٩٩٤) .

وقد توصلت هذه الدراسات إلى أن النمط التسلطي من المعلمين فى علاقته مع الطلاب تقل فاعليته فى المواقف التعليمية وأن الطلاب لا يتعلمون منهم كما هو مأمول ؛ لأن اتجاهاتهم سلبية وليست لديهم المرونة المطلوبة لمعالجة المشاكل التى تطرأ على الموقف التعليمي ، وأن علاقة المعلم غير السليمة مع طلابه أساسها التسلطية .

فقد أظهرت دراسة " راما فاكيل " (١٩٧٠) أن المدرسين الانتقاديين فى نمط تفاعلهم مع الطلاب أقل إيجابية ، ولا يتعلم منهم الطلاب بالدرجة المرجوة ، كما توصلت دراسة " أندرجت " (١٩٧٢) إلى أن الأشخاص الصارمين يبدون غير قادرين على تحمل الغموض وبالتالى يبدون مقاومة فى تغيير إدراكاتهم .

فقد أظهرت دراسة " جودى وليامز " (١٩٧٨) أن قسوة المدرسين فى تعاملهم مع تلاميذهم تكون سبباً فى كراهيتهم للمدرسة ومن فيها .

كذلك توصلت دراسة " إبراهيم عبد الرحمن " (١٩٩٣) إلـى أن معاقبة المعلم دائماً للطالب المخطئ يترتب عليها انخفاض مشاركته فـي المواقف التعليمية وبالتالي يقل تحصيلهم الدراسي.

كما أظهرت دراسة " جـولينى " (١٩٩٢) أن الطـلاب الـذين يدركون أن معلميهم يمدونهم بأعلى مستوى من الدعم قد اسـتجابوا لأداء الواجبات ونالوا درجات أعلى في إعدادهم لأنشطة الفصل .

كما أظهرت دراسة كل من " أفـيش " " جنـوجى " (١٩٦٣) أن المعلمين الذين يتميزون بالتسلط اتسمت اتجاهات الطلاب نحوهم بالسلبية ، وأن المعلمين الذين يتميزون بالحنو والتساهل ارتفع اتجاه الطلاب نحوهم .

كما توصل " أندرسون " (١٩٤٥) إلى أن شخصية المدرسين التي تتسم بالتسلط تؤدي إلى ظهور بعض مظاهر الكبت كما أظهرت دراسة " إيرسى " " جيرى " أن التسلطية الزائدة من المعلمين تقلل من فاعليتهم مع تلاميذهم داخل الفصل .

كما أظهرت دراسة هاريس ، كـارين (١٩٨٤) أن المدرسـين ذوي المدخل التسلطي أكثر تعرضاً للضغوط ولديهم مشاكل أكثـر فيمـا يتعلق بالنظام داخل الفصل .

كما توصلت دراسة " عبد الصبور منصور " (١٩٨٨) إلـى أن البيئة المدرسية ذات النمط السلبي (أي التي تتسم بالتـسلطية والـرفض والجمود يقل فيها مستوى العلاقات الاجتماعية) .

وقد أظهرت دراسة " سماجلا " (١٩٩١) إلى أن طريقة المعلـم التسلطية تمنع تبادل المعلومات وتعمل على تحجيم إمكـان التوافـق فـي المواقف المتبادلة .

وقد أظهرت دراسة " محمد إسـماعيل " (١٩٩١) أن التـسلطي أكثر اعتماداً على المجال ؛ لأنه يعتمد على المجال الاجتمـاعي اعتمـادا

يكــون ســلبياً حــيث يــستمد استقراره النفسى واتزانه الانفعالى وتوافقه الاجتماعى من مسايرة هذا المجال مسايرة تتسم بالتصلب .

وحــيث إن التــسلطي فى أغلب الأحوال عدوانى فقد توصل محمد حبشى (١٩٩٤) إلى أنه كلما زادت عدوانية المعلم قل الترتيب والتنظيم.

وقــد أظهــرت دراســة " عــلاء كفافى " (١٩٧١) أن الشخص التسلطي ليست لديه القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية .

ويمكن تفسير النتائج السابقة فيما يتعلق بمتغير التسلطية ومتغيرات بيئة الفصل على ضوء الإطار النظرى والنظريات المفسرة ، وعلى ضوء وجهة نظر الباحث .

أولاً : مــن حــيث العلاقــات الــسالبة الدالــة بــين مــتغير الــتهديد ومتغيرات بيئة الفصل التالية:(توجيه الواجبات - الانضمام - دعم المدرس - التنافس-الترتيب والتنظيم - بيئة الفصل "كلى")

نجد أن المدرس التهديدى يجعل طلابه فى حالة من القلق والرعب والخــوف مــن الفشل الدراسى ، وفى حالة خوف دائم من الطرد خارج الفــصل لأقــل الهفــوات أو التعرض للعقاب القاسى وفى مثل هذا الجو المشحون برهبة الطلاب من معلميهم تصبح بيئة الفصل بصفة عامة غير مهيئة لتحقيق النمو السوى للطلاب وتحقيق الأهداف التعليمية ؛ حيث يقل الاتصال والتفاعل بين المعلم وطلابه وأيضاً بين الطلاب بعضهم البعض ، كمــا أن المعلــم التهديدى لا يبدى أى اهتمام بتوجيه طلابه للأنشطة التى تسهم فى زيادة التعرف على المادة العلمية ؛ فلا يهمه مصلحة طلابه ولا يبدى معهم أى تعاون ، ولا يهتم بمراجعة المواد الدراسية لهم أو تبصيرهم بأهمية المادة ؛ حتى يصبح لديهم حماس فى سبيل بذل كل جهد للتحصيل والــنجاح وبالتالــى تــصبح الدراسة مع هذا النمط التهديدى غير مشبعة

لحاجات الطلاب وربما يصبح هذا سبباً فى إعاقة النمو النفسى للطلاب داخل البيئة التعليمية .

كما أن المعلم التهديدي لا يشعر الطلاب نحوه بأى انتماء؛ لأنه لا يساعدهم ولا يحاول إشباع حاجاتهم ، فهو يشعر بالتوتر وعدم الاتزان الانفعالى؛ لأنه ربما لا يشعر بالانتماء للمؤسسة التعليمية وبأهمية واجبة فيها فهو من المتوقع أن يكون غير متزن فى علاقته مع من حوله وعلى الأخص مع طلابه فلا يساعدهم على فهم المادة الدراسية ولا يهتم بالتقرب إليهم عاطفياً ، وحينما لا يشعر الطلاب بالانتماء فالتالى تختفى علاقات الود والتفاهم بين الطالب والمعلم ، وحينما لا يشعر الطلاب بالانتماء إلى المعلم بالتعلم معه يصبح التكيف معه داخل الفصل أمراً بالغ الصعوبة وتكون النتيجة الحتمية ظهور الاتجاهات السلبية نحو الموقف التعليمى بكل جوانبه .

كما أن المعلم التهديدي لا يلجأ الى تحفيز طلابه داخل الفصل باعتبار أن البيئة مشحونة انفعالياً بالرهبة ، والخوف ولا يوجد أى مجال ليتحدث الطالب أو يبدى رأيه أو الإجابة بثقة عما يطرحه هذا المعلم من أسئلة ، فالطالب يعتقد أن المشاركة مع هذا النمط غير مجدية ، فتعليقات التشجيع والمكافآت المتنوعة لا تتأتى إلا من معلم صدوق لطلابه يشعرون نحوه بالود والعلاقة الإنسانية الطيبة ، وبالتالى يتحمس الطلاب وينشطون مع المعلم داخل الفصل وتكون البيئة التعليمية مشجعة للطلاب على محاولة التعلم والنمو النفسى السليم .

كما أن المعلم التهديدي لا يقيم أى نوع من التفاعل الاجتماعى بين طلاب الفصل ، وبالتالى يختفى التنافس المثمر ، فالتنافس الذى لا يضر الطلاب لابد أن يكون بتشجيع من المعلم للحصول على أعلى التقديرات فى المواد الدراسية والتنافس للحصول على رضا المعلم ، وفى مثل هذا

المناخ التهديدى الذى يخلقه هذا النمط نجده يهمل تقدير الطلاب ولا يهتم بالطلاب المتميزين وبالتالى يظل المستوى العلمي للطلاب كما هو ، وربما يحبط الطالب المتميز الذى لا يجد أى ثناء من معلمه أولا يجد من ينافسه حتى يزداد تفوقه الدراسى .

ومثل هذا النمط التهديدي من المعلمين لا يستجيب الطلاب للقواعد والنظم التى يخبرهم باتباعها ، وذلك لافتقاد بيئة الفصل إلى العمل الجماعى والتعاونى بين المعلم والطلاب ولا يشعر الطلاب بأدنى مسئولية مع هذا المعلم ، وهذا النمط نظراً ؛ لأنه لا يهتم بتوضيح قواعد حفظ النظام داخل الفصل وبالتالى يكون طلابه على جهل بهذه القواعد ، والنتيجة الحتمية لذلك عدم استقرار الطلاب ومحافظتهم على النظام داخل بيئة الفصل وعدم الاستجابة بسرعة لأوامر المعلم وربما تضييع الكثير من الوقت فى سبيل حفظ النظام داخل الفصل وبالتالى يكون طلابه على جهل بهذه القواعد، والنتيجة الحتمية لذلك عدم استقرار الطلاب ومحافظتهم على النظام داخل بيئة الفصل وعدم الاستجابة بسرعة لأوامر المعلم وربما تضيع الكثير من الوقت فى سبيل حفظ النظام ومن الطبيعى أن النمط التهديدي للمعلمين لا يحبه الطلاب وربما لا يحترمونه ومن ثم لا يطيعونه. ونظراً لأنه لا يعطى لطلابه الحرية المعقولة داخل الفصل فمن الطبيعى أن يقاوموا النظام والانضباط

خلاصة القول :

المعلم التهديدى التسلطى يخلق مناخاً تعليمياً محبطاً غير مشجع على الشعور بفاعلية العملية التعليمية ونتيجة لهذا يلجأ الطلاب إلى الشغب وإضاعة الوقت ، والنتيجة الحتمية انخفاض الدرجات وانخفاض المستوى التعليمى بوجه عام ويكون السبب الرئيسى هو اختفاء مشاعر الوّد التى يجب أن تتشكل فى علاقة متناغمة بين المعلم وتلميذه ، وعليه تختفى أهم

أدوار المعلم وهو دوره كممثل أعلى يقتدى به طلابه ويحاول الوصول إلى المستوى المعرفى الذى عليه أساتذتهم .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين التهديد وكل من المشاركة – وضوح القواعد – التجديد – تحكم المدرس .

ولأن المشاركة مع المعلم داخل الفصل قد تتضح فى وجود نمط متوازن من المعلمين ينحو نحو الاتجاه التسامحى الذى يتيح لهم الحرية والديمقراطية المتوازنة .

كما أن المعلم التهديدي من المعلمين لا يؤثر فى وضوح القواعد لدى الطلاب أو عدم وضوحها باعتبار أن القواعد ربما تتضح للطلاب فى وجود نمط متوازن من المعلمين يهتم بمحتوى حجرة الدراسة ويألفه طلابه، ولديه مقدرة على التعامل معهم على أساس وعيه بحاجاتهم فى مناخ تعليمى تسوده المودة والألفة .

كما أن النمط التهديدي من المعلمين لا يؤثر فى وجود تنوع وتجديد داخل الفصل أو عدم وجوده باعتبار أن التنوع والتجديد فى طرق التدريس قد يتأتى من معلم محب لمهنته ويميل إليها ويدرك أهمية جذب انتباه طلابه وعدم شعورهم بالملل فهو ينوع حتى يشجع طلابه على التفكير والإبداع .

كما أن النمط التهديدي من المعلمين لا يؤثر فى مستوى تحكمه فى الفصل باعتبار أن التحكم الصحى يتأتى من معلم لديه الخبرة الفنية التى يمكنه من جذب انتباه الطلاب إليه فى سهولة ومرونة دون قهر أو إرغام ، كما أن روح التعاون السائدة تساعد المعلم على التحكم بسهولة.

ثانياً : ومن حيث العلاقة السالبة الدالة بين متغير إساءة استخدام السلطة وكل من بيئة الفصل " كلى " (توجيه الواجبات - دعم المدرس - الترتيب والتنظيم).

نجد أن المدرس الذى يسىء استخدام السلطة مع طلابه ويلجأ إلى الاستبداد فى ضبط سلوكياتهم ومعاملتهم دائماً بشدة ، ولا يراعى الرفق فى المعاملة وعقابه صارم وسريع لأى خطأ بسيط ولا يراعى مشاعر طلابه ويكلفهم ما لا يستطيعون ، سوف يجعل بيئة الفصل الدراسى مجدبة، فالعلاقة بينه وبين طلابه يشوبها الكره والبغض والخوف من القيام بأى سلوك من شأنه أن يرفضه المعلم ، وأن يتعرض الطالب لعقاب شديد ويصبح من الصعب مشاركة الطلاب مع المعلم ، ويصبح دور الطلاب داخل الفصل نتيجة للحد من حرية الطلاب وبالتالى إعاقة النمو السوى فى مثل هذه المواقف ، وربما فشل الطلاب الذين يرغمهم المعلم على ما لا يستطيعون .

كما أن المدرس الذى يسئ استخدام السلطة لا يستطيع توجيه طلابه نحو الأنشطة والواجبات التى تتعلق بالمادة الدراسية بالدرجة المطلوبة . فالمدرس الذى يسئ استخدام السلطة لا يهتم بطلابه وبالتالى لا يخطط معهم للأنشطة المفروض ممارستها لتحصيل المادة العلمية ، وهو أيضاً لا يلقى أى تعاون من طلابه ؛ لأنهم يكرهونه ولا يرون معه تحقيقاً للأهداف أو إشباعاً للحاجات ، وحيث إن سلطة المعلم تخول له مراعاة حقوق الطلاب ومشاعرهم من خلال القيام بواجبه على أكمل وجه ، نجد أن المعلم فى إساءته لاستخدام السلطة لا يقوم بواجبه كما يجب فلا يهتم بمراجعة المادة الدراسية لطلابه ، أو تدريبهم على الأنشطة التى تسهم فى تفوقهم .

كما أن المعلم الذى يسئ استخدام السلطة يقل تشجيعه لطلابه بتعليقاته على أدائهم أو الثناء عليهم أو استخدام المكافآت ؛ لأنه يرى السلطة فى التحكم والعقاب الصارم والاستبداد فى المعاملة ؛ أى أن علاقته مع طلابه قائمة على عدم الاهتمام وعدم الثقة بهم ، كما أنه غير متجاوب معهم انفعالياً ، وفى مثل هذا المناخ الدراسى سوف يضعف حماس الطلاب للاهتمام بموضوع الدرس وتصبح البيئة غير مشجعة على التعلم .

كما أن المدرس الذى يسئ استخدام السلطة يقل اهتمامه بالقواعد التى يجب أن يخبرها لطلابه لتحقيق النظام والانضباط والهدوء داخل الفصل ، ولا يهتم بتنسيق الأنشطة مع الطلاب لعدم إدراكه لأهميتها ، كما أن الطلاب لا يعتبرون هذا النمط مثلهم الأعلى فلا يطيعونه فى الغالب وبالتالى يصعب الحفاظ على الترتيب والتنظيم داخل الفصل ، أما سلطة المعلم الرشيدة فتجعله أكثر اهتماماً بالمصلحة العامة لطلابه ويصبح طلابه أكثر طاعة له وتلبيه لأوامره .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين إساءة استخدام السلطة وكل من المشاركة – الانضمام – التنافس – وضوح القواعد – تحكم المدرس – التجديد .

بأن المشاركة لا ترتبط بإساءة استخدام المعلم للسلطة ؛ لأن مشاركة الطلاب فى النقاش قد تكون مع المعلم الذى يجد الطلاب فيه مثلاً أعلى ويشعرون باهتمامه بهم ، كما أن الانضمام أو الانتماء لا يرتبط بإساءة استخدام المدرس للسلطة لأن الطلاب يشعرون بالانتماء حينما يجدون الاستمتاع والاستفادة من المعلم ويشعرون بالتماسك مع زملائهم ، والمدرس الذى يشعر طلابه نحوه بالانتماء تكون علاقته معهم قائمة على التسامح والمودة

كمـــا أن إساءة استخدام المدرس للسلطة ليس لها علاقة بالتنافس ؛ لأن تــنافس الطــلاب فــى الحصول على أعلى الدرجات يتأتى فى البيئة التعليمية التى يحفز فيها المعلم طلابه حتى يشعر كل طالب بمكانته وسط زملائه ، وبالتالى يزيد الحافز نحو التعلم والتفوق .

كمـــا أن إســـاءة اســـتخدام المعلم للسلطة ليس لها علاقة بوضوح القــواعد داخل الفصل أو عدم وضوحها ؛ لأن القاعدة الوحيدة الواضحة هى استخدام المعلم لسلطته كما أن إساءة استخدام المدرس للسلطة ليس له علاقة بتحكمه داخل الفصل ؛ لأن التحكم فى الفصل قد يتأتى حينما يصبح لـــدى المدرس مهارة فى تنفيذ قواعد حفظ النظام وفى أسلوبه لجذب انتباه الطلاب فى مرونة وسهولة ومحافظته على التواصل اللفظى وغير اللفظى بينه وبين الطلاب، وقد يتحقق تحكم المعلم الذى يسئ استخدام السلطة مع بعــض الطـــلاب وقـــد لا يستطيع التحكم فى فصل آخر رغم إساءته فى استخدام السلطة. وقد يعود هذا إلى نوعية الطلبة .

كمـــا أن إساءة استخدام المعلم للسلطة ليس له علاقة بالتجديد ؛ لأن التـــنوع والإبـــداع مـــن المعلم فى جذب انتباه الطلاب بطرق ومهارات متـــنوعة، إنمـــا يتأتـــى من معلم يحب مهنته ويرى استمتاع فى ممارسته للتدريس ويعامل طلابه فى تسامح دون شدة أو استبداد أو تحكم .

ثالثاً : ومن حيث العلاقة السالبة الدالة بين متغير التعالى وكل من

(بيـــئة الفصل " كلى " ودعم المدرس – توحيه الواجبات – الانضمام – التنافس – التلاتيب والتنظيم) .

نجـــد أن المـــدرس المتكبر قد يشعر بالغرور وأنه الذى يمتلك مالا يمـــتلكه غيره من المعلمين وأن غياب الشعور بالصداقة نحو المعلم يجعل بيئة الفصل الدراسى غير داعمة لسلوك الطلاب .

حيث لا توجد أى صداقة بين هــذا الــنمط المتكبــر والطــلاب، ولا تشيع روح الصداقة والود ولا يهتم بأفكارهم ولا يقبل أى مناقشة معهم ولا يقدر سلوك طلابه ، وبالتالى يصعب على هذا النمط غيــر المتقبــل لطلابه تحقيق التوافق الدراسى والنفسى السوى لهم .

وهذا النمط المتكبر لا يهتم بتوجيه طلابه لغروره وتباعده وعــدم اقترابه الوجدانى نحو الطلاب . فالعلاقة القائمة مع طلابه غير ودية ؛ لأنه ليس لديه الاستعداد للعمل معهم فى أسرة واحدة تتعاون لتحقيق الأهــداف المطلوبة ، ولأنه يريد خضوع طلابه له .

كما لا يهتم بشعور طلابه بالانتماء داخل الفــصل والمدرســة .. فوجود مسافة كبيرة بين المعلم المتكبــر وطلابــه تجعلهــم لا يــشعرون بالانتماء لهذا المعلم فهو لا يتعاون معهم ولا يقترب منهم ودورهم غالبــاً داخل بيئة الفصل سلبى ، والمعلم هو صاحب الرأى ولا يحــب مناقــشته وبالتالى تصبح العلاقة بين المعلم والطلاب متوترة ومن ثم يشعر الطلاب بالنقص وعدم التوافق .

كما لا يهتم النمط المتكبر بأن تشيع روح التنافس بين طلابه ؛ لأن غرور المعلم بعلمه لا يجعل هناك أى تفاعل اجتماعى داخل الفصل يسهم فى تنافس الطلاب للحصول على تقديرات عالية فــى المــادة ؛ لأن هــذا المعلم يريد أن يخضع له جميع الطلاب ، وبالتالى لا يبــذل الطــلاب أى جهد ما دام هذا المعلم يغفل التشجيع والتقدير .

كما أن التكبر من المعلم يؤدى إلى عدم مشاركة طلابه للمحافظــة على النظام ؛ لأنه يستخدم الأوامر بالإجبار والإكراه وليس لديه الاستعداد لشرح قواعد حفظ النظام داخل الفصل ، كما أن الطلاب لا يشعرون نحو هذا النمط بالحب والاحترام .

رابعاً : ومن حيث العلاقة السالبة الدالة بين السخرية وكل من بيئة الفصل - توجيه الواجبات :

نجد أن المدرس الذى يسخر من طلابه دائماً ، ويعمل على التحقير من شأنهم ؛ من الصعب أن يتعاون معه طلابه فى تنفيذ الأنشطة التى يخطط لها المعلم . وفى استمراره للسخرية من طلابه لا يهتم بمراجعة المادة العلمية وتدريب طلابه عليها ، وبالتالى يضعف حماس الطلاب ولا يتوافقون مع هذا النمط من المعلمين . ومن ثم تصبح بيئة الفصل بالنسبة للطلاب غير مشجعة على التعلم ؛ لأنه ليس فيها ما يثير اهتمام الطلاب للمادة الدراسية وبالتالى كرههم لها وللمعلم الدائم التحقير لهم وبالتالى لا تتحقق الأهداف التعليمية ولا يتوافق التلاميذ دراسياً .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين متغير السخرية وكل من المشاركة - الانضمام - دعم المدرس - التنافس - الترتيب والتنظيم - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد .

بأن سخرية المعلم لا ترتبط إيجابياً بالمشاركة ؛ لأن مشاركة الطلاب لمعلمهم تتحقق فى بيئة فصل مرنة يقودها معلم متزن يتيح الحرية والديموقراطية لطلابه داخل الفصل ، ويشجع طلابه على المشاركة وإبداء الرأى ، والعلاقة قائمة على التفاهم وروح التعاون .

كما لا توجد علاقة بين السخرية والانضمام ؛ لأن المعلم الذى يشعر الطلاب نحوه بالانتماء يكون صديقاً للجميع ويتعامل معهم برغبة صادقة ويشعر كل طالب مع هذا المعلم بذاته وسط الجماعة ، وهنا نجد أن المعلم يؤمن بالقيمة الإنسانية لكل طالب .

كما لا توجد علاقة بين السخرية ودعم المدرس ؛ لأن السخرية بما تهيؤه من بيئة غير مواتية للتعلم ؛ حيث يشعر كل طالب بالتحقير من

كرامته أمام زملائه لا يكون لدى هذا النمط من المعلمين أى وسائل للتشجيع والتحفيز ؛ لأن الطلاب ربما يخشون إبداء الرأى والمشاركة مع هذا النمط الذى يسخر منهم .

كما لا توجد علاقة بين السخرية وتنافس الطلاب للحصول على أعلى التقديرات فالمناخ .. الذى يتنافس فيه الطلاب هو مناخ يتطلب وجود تعاون بين المعلم والطلاب ، إلا أن المعلم الذى يسخر من طلابه لا يشجعهم على التنافس .

كما لا توجد علاقة بين السخرية والترتيب والتنظيم فلا يسعى هذا النمط الذى يسخر من طلابه إلى تنسيق الأنشطة وتوزيع المسئوليات على طلابه ، وهو نمط لا يحبه الطلاب ولا يجدون فيه الصورة المثلى للمعلم الذى يحقق توافقهم ونموهم السوى .

كما لا توجد علاقة بين السخرية ووضوح القواعد؛ لأن المعلم الذى يسخر من طلابه لا يضع قواعد السلوك التى يجب أن يتعامل بها مع طلابه وبالتالى يجهل طلابه هذه القواعد

كما لا توجد علاقة بين السخرية وتحكم المدرس ، لأن التحكم بالمعنى الذى يعنى إشاعة النظام فى الفصل يحتاج إلى أسلوب رقيق يتعامل به المعلم مع طلابه ؛ وبالتالى يستطيع أن يجذب طلابه نحوه ويتحكم بالألفاظ والإشارات .

كما لا توجد علاقة دالة بين السخرية والتجديد ، فتنوع الأنشطة واستخدام طرق متنوعة فى التدريس إنما يتحقق مع معلم يدرك جيداً أن دوره يركز على تحقيق التوافق الدراسى والنمو السوى عن طريق معاملة طلابه كبشر لهم حق فى إبداء الرأى والمشاركة .

خامساً : ومن حيث العلاقة السالبة الدالة إحصائياً بين متغير الفظاظة والغلظة وكل من توجيه الواجبات وبيئة الفصل ·

درجة كلية · (دعم المدرس – التنافس – الترتيب والتنظيم).

نجد أن المعلم الذى يستخدم أقصى أساليب العقاب والإيذاء وتكون اتجاهاته سلبية نحو طلابه وعلاقته غير طيبة مع طلابه ، لا يهتم بالتخطيط للأنشطة التعليمية مع طلابه ولا يهتم بمراجعة المادة الدراسية والعمل على توجيه طلابه للأنشطة المتنوعة وهذه الاتجاهات السلبية من المعلم نحو طلابه دليل على أنه لا يحب مهنته ، وبالتالى لا يهتم بتوجيه الطلاب نحو ما يجب أن يفعلوه .

كما نجد أن المدرس الذى يستخدم الفظاظة والغلظة فى تعامله مع طلابه لا يبدى أى مساعدة أو اهتمام نحو طلابه ؛ لأنه لا يثق بهم وبالتالى لا يهتم باستخدام أساليب الدعم والتشجيع فلا يوجد تقبل نحو الطلاب وبالتالى يقل حماس الطلاب مما يؤدى بالتالى إلى ضعف المستوى الدراسى.

كما نجد أن المدرس الذى يستخدم الفظاظة والغلظة فى تعامله مع طلابه لا يشجع طلابه لا يشجع طلابه على التنافس لبذل المزيد من الجهد والحصول على أعلى التقديرات وكلما زادت الغلظة قل تنافس الطلاب ، باعتبار أن المعلم الفظ يبتعد من حوله طلابه ولا يستجيبون فى الغالب لأوامره برضا نفس لشعورهم بالكراهية نحوه وعدم قدرتهم على هضم مادته باعتبار أن اتجاهاته سلبية دائماً نحو طلابه ، و بالتالى لا يشعرون بأهميته بالنسبة لهم ، كما أن قيامه بتحقير طلابه والتقليل من شأنهم لا يشجعهم حتى على إبداء الآراء حتى وإن كان الطالب يثق على بأنه

صواب ، وذلك خوفاً من الإهانة ، ولذلك فمن الطبيعى أن تكون العلاقة سلبية بين فظاظة المعلم وتنافس الطالب فى مختلف المواقف التعليمية .

كما نجد علاقة سالبة دالة بين فظاظة المعلم والترتيب والتنظيم داخل بيئة الفصل . فالترتيب والتنظيم داخل بيئة الفصل يتطلبان إطاعة الطلاب لأوامر المعلم لمراعاة الهدوء والنظام فى الجلوس والنظام فى الاستفسار من المعلم والنظام فى التعامل مع زملائه . والمعلم الفظ لا يعتقد أن الطلاب ينصاعون إليه لما يشعرون نحوه من كراهية ، كما أن المعلم الفظ لا يشرح لطلابه القواعد الميسرة لحفظ النظام ولا يعتبره طلابه أنه النموذج الذى يتأسى به وبالتالى نجد أنه كلما زادت الفظاظة والغلظة قل الترتيب والنظام مما يعوق للتوافق والنمو السوى لطلاب الفصل .

وبالتالى تصبح بيئة الفصل بصفة عامة مع هذا النمط الذى يستخدم الفظاظة والغلظة بيئة غير حافزة على التعلم وتحقيق الأهداف التربوية، فالتنافس والدعم والتوجيه والتنظيم يكاد لا يكون وبالتالى يصبح المعلم فى جانب وطلابه فى جانب آخر مما يعوق العملية التربوية عن تحقيق الأهداف المرجوة .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين الفظاظة والغلظة وكل من المشاركة – الانضمام – وضوح القواعد تحكم المدرس – التجديد .

إلى أن فظاظة المعلم لا ترتبط بمشاركة طلابه أو عدم مشاركتهم، فالمشاركة تتأتى داخل الفصل الدراسى من المعلم المتعاون المتسامح الذى يشعر الطلاب بأنه المثل الأعلى ، وحينما يشعر الطلاب مع المعلم بالأمن والاستقرار والسعادة والتشجيع على الاستفسار وإبداء الآراء.

كما أن فظاظة المعلم لا ترتبط بشعور الطلاب بالانتماء من عدمه ؛ لأن شعور الطلاب بالانتماء إنما يتضح داخل الفصل حينما يشعر الطلاب بقيمتهم الذاتية وسط أقرانهم ومع معلميهم ويشعرون أنهم يد واحدة فى

وجـــود معلـــم يدعم ويحفز ويسهم فى مساعدة جميع الطلاب ، فالطلاب يـــتعاملون مـــع بعضـهم البعض ويتعامل معهم المعلم فى استمتاع واندماج اجتماعى يوثق عرى الصداقة ويشعر كل فرد بأهميته داخل بيئة الفصل .

كمـــا أن فظاظة المعلم لا ترتبط بوضوح القواعد للطلاب ، أو عدم وضـوحها ، فالقواعد قد تتضح وتصبح معروفة لدى كل طالب لحفظ النظام والهدوء وتنظيم سير خطة الدرس حينما يتميز المعلم بقدرته على التعامل مع طلابه ومدى شعور الطلاب بالألفة نحوه وبالتالى يستطيع كل طالب أن ينتبه الى كيفية تطبيق هذه القواعد والمساهمة مع المعلم لتحقيق الأهداف.

كمـــا أن فظاظة المعلم لا ترتبط بتحكمه أو عدم تحكمه داخل بيئة الفصل لأن التحكم الحقيقى للمعلم داخل بيئة الفصل ؛ يتطلب معلماً متزناً انفعالـــياً يستطيع معالجة مختلف المواقف التعليمية مع طلابه ، ويستطيع جـــذب انتـــباه طلابه بالرموز والإشارات دونما تعصب أو إرغام كما أن فظاظـــة المعلم لا ترتبط بالتجديد من عدمه داخل حجرة الدراسة حيث إن التجديد يتبدى داخل حجرة الدراسة حينما يدرك المعلم مسئوليته وضرورة تحقـــيق الأهـــداف التعليمية بشتى الوسائل ، وحينما يكون على اقتناع تام ورضـــى عن مهنته ، والتجديد والتنوع فى أساليب التدريس يتطلب مهارة فـــى استخدام ما يتناسب مع موضوع المادة ، والمعلم الفظ ربما لا يكون كذلك لاتجاهاته السلبية نحو طلابه ومادته .

سادساً : ومن حيث العلاقة السالبة الدالة بين الدوجماطيةوكل من توجيه الواجبات – الترتيب والتنظيم – الانضمام – دعم المدرس – التنافس – بيئة الفصل " درجة كلية "

نجـــد أن المـــدرس (الدوجماطى) نظراً لأنه يتبع طرقاً تقليدية فى تدريسه ورفضه لكل ما هو جديد وعدم مرونته فى مناقشة الآراء وتمسكه بالقديم وعدم التغير ورفضه لما يتطلب إبداعاً منه فى الشرح أو إبداعاً من

طلابه فى التفكير واتجاهه لاستخدام القوة لتحقيق أهدافه وتكوين العداء لكل من يخالفه فى الرأى أو المشورة . نجد أنه لا يشترك طلابه فى التخطيط معه لأنشطة المادة الدراسية وبالتالى يقل توجيهه للواجبات كما لا يعمل على إشاعة روح التعاون بين طلابه وطرقته غير فاعلة تعتمد على أن يكون هو العنصر الايجابى فقط داخل الفصل ، وحينما لا يوجد تعاون بين الأقران لا يستطيع الطلاب ممارسة الأنشطة والتأكيد بالتمرين والمراجعة على بقاء المادة العلمية .

كما أن المدرس (الدوجماطي) نظراً لجموده وعدم مرونته فى التعامل مع الطلاب ؛ فلا يلتزمون فى أغلب الأحوال بأوامره . ولا يراعون قواعد حفظ النظام والهدوء داخل الفصل حيث تشيع روح العداء بينه وبين طلابه ؛ لأنه متمسك برأيه ولا يهتم بمعرفة آراء طلابه وبالتالى تصبح الأهداف التعليمية غير واضحة ، ومن ثم تفتقد بيئة الفصل إلى العمل الجماعي والتعاون للحفاظ على بيئة دراسية منظمة ، وأن أساليب التدريس التقليدية التى يتبعها المعلم (الدوجماطي) ربما تشعر الطلاب بالملل ومن ثم ينصرفون عن شرح المعلم وتوجيهاته لأنها تشبع حاجاتهم ولا تحقق ذواتهم .ومن الطبيعى أن لا يشعر الطلاب بالانتماء نحو المعلم (الدوجماطي) حيث لا يشعر كل طالب بقيمته وبذاته مع هذا النمط، وحينما لا يهتم المعلم بآراء طلابه فهو يعتبر أن دورهم سلبى ، وينبغى أن يستمع فقط إلى معلمه ولا يجب أن يتعاون مع أقرانه ، وحينما يشعر كل طالب بعدم إشباع حاجته للانتماء مع هذا النمط من المعلمين حيث لا يقدره المعلم – سوف يهمل المادة الدراسية مما يؤدى إلى عدم توافقه دراسياً .

كما أن المدرس (الدوجماطي) لا يهتم بمساعدة طلابه ولا يثق بهم ولا يهتم بآرائهم وأفكارهم فلا يوجد مجال للتعليقات المشجعة منه نحو

طلابه حتى يرتقى سلوكياً ؛ لأن ولاء هذا المعلم للطرق التقليدية في التدريس لا تجعل للطلاب دوراً إيجابياً فهو المتلقى وليس له حق إبداء الآراء مع هذا المعلم ؛ لأن النتيجة الطبيعية هى رفض المعلم لهذا الرأى وربما العداء نحو الطالب .

ومع هذا النمط من المعلمين لا يوجد مجال للتنافس والتفوق للحصول على أعلى التقديرات فكلما زاد المعلم من (الدوجماطية) قل التنافس بين الطلاب مما يجعلهم على حافة الفشل واقتناعهم بأن المدرس (الدوجماطي) لا يهتم بأن يتنافس الطلاب ولا يهتم بتشجيعهم على ذلك لاعتماده على النمطية فى التدريس ، وبما كونه من فكرة لن تتغير عن مستوى كل طالب.

وبالتالى تصبح بيئة الفصل بصفة عامة مع هذا النمط يسودها التعصب والتشديد مع الطلاب فى أقل الأمور ومعاقبة المخالف لما يراه المعلم ، فهى بيئة تسودها الرهبة والقلق ؛ لأن المعلم يعتمد على القوة المخولة له ويستخدمها مع طلابه الاستخدام السيىء مما لا يتيح فرصة التكيف الاجتماعى والنفسى للطلاب .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين (الدوجماطية) وكل من المشاركة – وضوح القواعد – تحكم المدرس – التجديد .

بأن مشاركة الطلاب مع المعلم التخطيط للأنشطة واقتراح الآراء التى تساهم فى بقاء المادة العلمية وزيادة فاعلية الطلاب ، وكذلك الفهم الواضح لما يجب اتباعه من نظم تهدف إلى توفير الجو الهادئ وقيام المعلم بدوره كاملاً داخل الفصل ، وكذلك مقدرته على ضبط الفصل وتوقيع العقاب على من يستحق وضبط أى انحراف من الطلاب ، أو مهارته فى تأكيد المادة العلمية باختياره لأفضل الطرق المشوقة لجذب انتباه الطلاب ، كل هذا يتحقق مع المعلم الذى يمكن أن يغير من آرائه إذا

ثبت عدم صحتها ، والذى يكون لديه القدرة على مناقشة الآخرين فى آرائهم ومقترحاتهم بأسلوب متسامح ، والذى يعتبر أن القوة ليست هى العلاج الوحيد والحل لمختلف لمشكلات التى تنشأ داخل حجرة الدراسة إنما لديه تريث فى وزن الأمور . وعلى العكس من هذا نجد أن المعلم (الدوجماطى) مهما ارتفعت دوجماطيته فلن يؤثر هذا بالزيادة أو النقصان فى المشاركة أو التحكم أو التجديد أو وضوح القواعد .

سابعاً : ومن حيث العلاقة السالبة الدالة إحصائياً بين العقابية وكل من دعم المدرس – توجيه الواجبات – الترتيب والتنظيم – بيئة الفصل " كلى " .

نجد أن المدرس العقابى يتلذذ بعقاب طلابه فى قسوة مفرطة لا يدانيها أى قسوة ، بالعقاب المبرح تارة وبالألفاظ تارة أخرى وبالتالى يصبح هذا النمط مكروهاً من جانب الطلاب فلا مجال للتخطيط لأنشطة المادة العلمية ولا مجال للمراجعة والتأكيد على ما تم تحصيله منها، وبالعقاب القاسى لا يتعاون لطلاب برغبة صادقة مع هذا النمط من المعلمين فلا يستطيع تحقيق أهدافه ولا يتوافق الطلاب معه دراسياً .

كما نجد أن المدرس العقابى لا يدعم النشاط داخل الفصل فطلابه؛ مهما بلغوا من مستوى علمى ومهما حققوا من تفوق لا يجدون من يشجعهم ويحفزهم للارتقاء والمحافظة على هذا المستوى ؛ فالقسوة الزائدة فى العقاب لا تُوجد أى صداقة أو اهتمام بالطلاب من جانب المعلم ولا يجدون من يتقبلهم ويتحدثون إليه بثقة واطمئنان أو ينشئون معه علاقات ودية ، كما أن سلوك الطلاب القويم لا يجد التقدير مع هذا النمط العقابى دائماً ومن ثم يصعب أن يتحقق لهم التوافق الدراسى والنمو السوى .

كما أن المدرس العقابي لا يجد من يطيع أوامره برغبة صادقة من الطلاب وبالتالى تكون القواعد والنظم المطلوب أن تسود داخل بيئة الفصل

صعبة التحقيق وتصبح بيئة الفصل أكثر توتراً وأقل تنظيماً ؛ لأن المعلم يحاول إجبارهم بشدة بأساليب العقاب ، بينما النظام والهدوء داخل بيئة الفصل يحتاجان إلى تفهم واضح لدى الطلاب .

وبالتالى تصبح بيئة الفصل يشوبها التوتر والرهبة من جانب الطلاب وبالتالى عدم مجاراة المعلم والتواصل معه والخوف من المشاركة معه فى الإجابة عن أسئلته وتصبح بيئة الفصل مثبطة لهمم الطلاب ويصبح فيها المعلم عند مفترق الطرق لا يستطيع أن يتقدم بطلابه ويحقق لهم النمو النفسى السوى .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين العقابية وكل من المشاركة – الانضمام – التنافس – وضوح القواعد – تحكم المدرس – التجديد .

بأن المعلم السادى لا يؤثر فى مستوى مشاركة طلابه فى إبداء الآراء والرد على الأسئلة التى يثيرها ، فالمشاركة داخل بيئة الفصل تتطلب بيئة تعليمية فاعلة يسودها التعاون والعلاقات الإنسانية بينه وبين طلابه وتبادل الآراء واهتمام المعلم بطلابه وبأفكارهم ومساعدتهم على حل مشاكلهم وبالتالى فمن المنطقى أن لا توجد علاقة دالة بين العقابية والمشاركة .

كما لا توجد علاقة بين العقابية والانضمام ؛ لأن الانتماء داخل بيئة الفصل يتطلب معلماً أعلى مستوى من الصداقة والتقبل الاجتماعى من معلم الفصل تجاه طلابه كما يتطلب حسن التعاون معهم حتى يشعر كل منهم بقيمته ، وأنه عضو داخل جماعة الفصل وبالتالى فمن الطبيعى أن لا توجد علاقة بين العقابية والانضمام .

ولا تؤدى عقابية المعلم إلى زيادة أو نقصان التنافس .. فالتنافس داخل بيئة الفصل متغير ولابد أن يدرك المعلم قيمته أولاً ومدى أهميته بما

يحقق التعاون المثمر والنمو النفسى للطلاب ويتنافس الطلاب حينما يشجعهم المعلم .. أما المعلم العقابى فلا يهتم بأساليب التشجيع ولا تؤدى عقابية المعلم إلى وضوح القواعد أو عدم وضوحها لدى الطلاب ؛ لأنه فى الغالب يهتم بإيقاع الطلاب فى الخطأ وبالتالى يظل يستمتع بمعاقبتهم .

ولا تؤدى عقابية المعلم إلى تحكم المدرس داخل الفصل ؛ لأن تحكم المعلم لا يتأتى بالعقاب ولكن بمهارة المعلم فى معالجة المواقف المختلفة واستخدام الإيماءات التى تد ل على غضبه من الطلاب أو رضاه عنهم وبالتالى يستطيع التحكم داخل فصله .

ولا تؤدى عقابية المعلم إلى التجديد فى مهارات التدريس ؛ لأن التجديد يتأتى داخل الفصل فى وجود نمط متسامح س المعلمين يدرك أن هناك فروقاً فردية بين طلابه ولابد من التنوع بدلاً ـن التكرار الرتيب ، أما مداومة عقاب الطلاب لا يجعل هناك فرصة كافية للمعلم أن يقوم بالتجديد والتشجيع للطلاب للتفكير المبدع ، وتسبب عقابية المعلم إلى غياب التجديد والابتكار. والتجديد يستلزم مناخاً ونمط متسامحاً من المعلم فى ظل إدراكه واعتناقه لمبدأ الفروق الفردية الذى يجعله مبتكراً طرقاً لتحصيل المعلومات بدلاً من التكرار الرتيب واستخدام العقاب لإجبار التلاميذ على التحصيل وعليه يتضح فى ظل هذا النمط غياب الابتكار والتجديد .

ثامناً : ومن حيث العلاقة السالبة الدالة بين متغير البعد عن الموضوعية وكل من توجيه الواجبات – بيئة الفصل – الانضمام – الترتيب والتنظيم :

نجد أن المعلم غير الموضوعى نظراً لأنه يتحيز لرأيه الشخصى ويهدف دائماً إلى تحقيق .

مصلحته الذاتية على حساب مصلحة الطلاب وتبريراته غير المنطقية يقل اهتمامه بالمادة العلمية والتخطيط لها مع طلابه كما تقل العلاقة الدافعية المشجعة على التعاون المتبادل بين الطرفين . وما دامت مصلحة المعلم الذاتية هى الأهم يصبح توجيهه للواجبات غير ذى قيمة كما أن الذاتية فى أحكام المعلم تؤدى إلى قلة شعور طلابه بانتمائهم للمعلم ومادته وجماعة الفصل لأن الطلاب فى الغالب يشعرون بالظلم . فالأحكام مع هذا النمط من المعلمين غير عادلة ، والطالب لا يجد اهتماماً من المعلم بمصلحته الذاتية ورأى الطالب ليس له اعتبار لدى المعلم وبالتالى لا يشعر كل طلاب الفصل بقيمتهم ؛ ومن ثم يشعرون كأنهم غرباء داخل بيئة الفصل .

ومع هذا النمط من المعلمين ينقسم الفصل إلى مجموعة يتحيز لها لمصلحته الذاتية ومجموعة أخرى هى كبش فداء للمعلم وما يخبره لطلابه من قواعد للحفاظ على الترتيب والتنظيم يكون مبنياً على تحقيق مصلحته الذاتية دون اعتبار لمصلحة الطلاب ، وقد تكون هذه القواعد غير عادلة وبالتالى يصعب تحقيق الترتيب والتنظيم داخل الفصل مع هذا النمط من المعلمين .

وبالتالى تصبح بيئة الفصل مع نمط المعلمين التسلطيين غير موضوعية تسودها فيها (الشللية) والتحزب، مجموعة تساير المعلم وتتماشى معه فى آرائه غير المنصفة ومجموعة أخرى تحمل روح العداء والرفض لما يفرضه المعلم من آراء غير منطقية تعوق توافق الطلاب ولا تنمى لديهم الشخصية الإنسانية التى تستطيع تحمل المسئولية والتعبير بصدق عما يعتمل دلخلها من رغبات فى الإنجاز والتفوق ، ومما لاشك فيه أن المعلم الذى يتسم بالتصلب والتسلطية لا يقبل الرأى الآخر ويبدو متحيزاً لآرائه مما يجعله ذاتياً وبعيداً عن الموضوعية .

وعليه يغيب التشجيع والتعاون المتبادل بين الطرفين (المعلم الطالب)

وغياب الموضوعية يسهم في ابتعاد الطلاب عن المعلم والإحساس بزيادة المسافة بينهم وبين المعلم وتزداد الغربة داخل الفصل .

مجمل القول : إن كل هذه التصرفات لا تساهم على الإطلاق في بناء شخصية إنسانية مسئولة قادرة على التغيير قادرة على الإنجاز .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة بين البعد عن الموضوعية وكل من المشاركة دعم المدرس – التنافس – وضوح القواعد – تحكم المدرس – التجديد .

بأن المشاركة تتطلب معلم موضوعياً مع طلابه ، يهتم بآرائهم ولا يتحيز لرأيه الشخصى فى الحكم على طلابه ، ومن ثم فمناخ بيئة الفصل مع المعلم غير الموضوعى تفتقد إلى الديمقراطية كما تفتقد إلى التعاون ، كما أن ذاتية المعلم فى أحكامه وسعيه لتحقيق مصلحته الذاتية ليس له علاقة باهتمامه بأفكارهم والتسامح معهم فى المعاملة ، وإنما يتأتى دعم المعلم من خلال النمط المتعاون المهتم بآراء طلابه ومصلحتهم الذاتية والذى يكون عادلاً فى الحكم بين الطلاب .

كما أن ذاتية المعلم فى أحكامه ليست لها علاقة بتنافس الطلاب للتفوق فى المادة العلمية ؛ لأن التنافس يتطلب معلماً يحث طلابه ويشجعهم ويرون فيه مثلاً أعلى يقترب منهم ويسعى لبذل كل جهد فى سبيل مساعدتهم على التفوق والنمو النفسى السوى .

كما أن ذاتية المعلم فى أحكامه ليس لها علاقة بوضوح القواعد ؛ لأن القواعد والقوانين تصبح واضحة لدى الطلاب حينما يتجاوبون انفعالياً مع المعلم ، ولن يتأتى هذا إلا إذا شعر الطلاب أن أفكارهم تلقى لدى المعلم الاهتمام وأنه عادل معهم فى مختلف المواقف داخل بيئة الفصل.

كمــا أن ذاتــية المعلم فى أحكامه ليست له علاقة بتحكم المدرس داخــل الفــصل ؛ لأن التحكم يتطلب اتزاناً انفعالياً من المعلم وروية فى معالجــة مختلف المواقف بين الطلاب وبينه داخل الفصل أما المعلم الذى يبنى أحكامه على الذاتية لا تتحقق فيه هذه السمات..

كمــا أن ذاتية المعلم فى أحكامه ليس له علاقة بالتجديد ، فالمعلم الذاتى فى أحكامه لأنه يسعى إلى تحقيق مصلحته الذاتية لا يفكر فى التنوع والــتجديد فــى سبيل تسهيل المادة الدراسية. والتجديد يتطلب معلماً يأخذ الأمــور بموضوعية ويناقش طلابه ويجعل لهم دورهم داخل بيئة الفصل لإثاره تفكيرهم ومحاولة التوصل إلى أقصى مدى من الحلول .

تاسعاً : ومن حيث العلاقة السالبة الدالة إحصائياً بين الاستبدادية وكل من دعم المدرس - توجيه الواجبات - الترتيب والتنظيم - بيئة الفصل (كلى) .

نجــد أن المدرس الاستبدادي يتمسك دائماً بما يراه ولا يتنافس مع طلابه ، ودائماً يجبر طلابه على تنفيذ ما يراه واعتقاده دائماً أن رأيه هو الصواب فيما عداه وبالتالى يقل دعمه لطلابه داخل الفصل ؛ لأنه لا يهتم بمشاعرهم وحاجاتهم النفسية وهو أيضاً لا يثق بهم ولا يقترب منهم ويعتبر طلابــه أداة مسخرة يوجهها كيفما يشاء وبالتالى لا توجد لأساليب التشجيع مجــال داخــل هــذه البيــئة فكــل ما يقترحه الطلاب على معلمهم يلقى الاعتراض وبالتالى لا يشعر الطلاب بذواتهم فلا يتقدمون لما لا يلقونه مع هذا المعلم من دعم ينعكس على دافعيته للتعلم كما أن المدرس الاستبدادي يقــل توجيهه لطلابه نحو الأنشطة والواجبات التى ترتبط بالمادة العلمية ، فالــنمط المــستبد لا يــتعاون مع طلابه ، رغم أن التعاون أمر ضرورى للتخطــيط والعمــل مــع الطلاب ، والإشراف على ما يبذلونه فى سبيل

التحصيل للمادة العلمية والتأكيد على أهميتها وبالتالى فمن الطبيعى أن تكون نتيجة ذلك أنه كلما زادت استبدادية المعلم قل توجيهه للواجبات.

كما أن المدرس الاستبدادي ليست لديه روية واتزان لكى يشرح لطلاب فصله القواعد والنظم التى من شأنها توفير مناخ منظم هادىء لحسن سير خطة الدرس وتحقيق الأهداف المطلوبة. ومن الصعب على الطلاب هنا أن يلتزموا بأوامر المعلم بطيب خاطر لأنه يلجأ إلى إجبارهم على تنفيذ ما يراه ، واستجابة الطلاب لمعلمهم هنا ضعيفة ، لأنهم لا يرون مع هذا المعلم إشباعاً لحاجاتهم .

وبصفة عامة نجد أن بيئة الفصل فى هذا الجو الاستبدادى يفتقد فيها الطلاب الثقة والاطمئنان وتنخفض روحهم المعنوية ، حيث لا يجدون فى معلمهم مثلاً أعلى أو قلباً حانياً يأخذ بيدهم للتأكيد على المادة العلمية وتبسيطها ، ومن ثم التفوق فيها وهى بيئة لا يرضى فيها الطلاب عن معلميهم ؛ لأنهم مسخرون له ولا دور لهم داخل الفصل إلا السمع والطاعة وإن اتسمت ببعض الهدوء فإنما هو نتيجة للخوف والترقب من العقاب .

أما من حيث عدم وجود علاقة دالة بين الاستبدادية وكل من المشاركة – الانضمام – التنافس – وضوح القواعد – تحكم المدرس – التجديد .

فترجع إلى أن مشاركة الطلاب مع المعلم إنما تتحقق حينما تزول الرهبة بينه وبين طلابه، وحينما يتيح لهم حرية إبداء الآراء والمناقشة ولا يتمسك برأيه الشخصى ، وحينما يدرك أهمية مشاركة الطلاب معه حتى يشعر كل طالب بذاته .

كما أنه لا توجد علاقة بين الاستبدادية والانضمام ؛ لأن الطلاب يشعرون بالانضمام لباقي أقرانهم ولمعلمهم حينما يطمئن الطلاب ويشاركون المعلم وجدانياً فى الموقف التعليمى وحينما يشعر كل طالب

بقيمته وسط أقرانه ، كما يشعر بالانتماء حينما يقدره المعلم وبالتالى لا تنمو الاستبدادية فى ظل الانضمام .

كما أنه لا توجد علاقة بين الاستبدادية والتنافس ؛ لأنه من الطبيعى أن يتنافس الطلاب حينما تصبح الفرصة مواتية لذلك مع معلم يشجع من خلال تدريسه على المنافسة لمزيد من التفوق والتقدم العلمى للطلاب ، والبيئة التعليمية التى يسود فيها التنافس الصحى لا بد أولاً أن يتيسر فيها التعاون بين المعلم وطلابه ، والتنافس بين الطلاب يتأتى من معلم عادل فى أحكامه وفى وزن الأمور ولكن النمط الاستبدادي يصبح عكس هذا وينفذ ما يراه .

كما أنه لا توجد علاقة بين الاستبدادية ووضوح القواعد ؛ لأن عدم إتاحة الفرصة للطلاب للاستفسار وتبادل الآراء والأفكار يجعل قواعد حفظ النظام غامضة وربما غير معروفة لدى الطلاب ، كما لا يهتم المعلم الاستبدادى بتعريف الطلاب بهذه القواعد والنظم وتوضيحها لهم لأنه يعتقد اعتقاداً جازماً بصحة آرائه ومن ثم تصبح هذه النتيجة منطقية .

كما أنه لا توجد علاقة بين الاستبدادية وتحكم المدرس ، فمن منطلق أن التحكم داخل الفصل يحتاج إلى معلم متوازن لديه القدرة على التصرف فى المواقف التعليمية مع طلابه ولديه من التسامح والحزم مع طلابه ما يجعله يستطيع التحكم وجذب انتباههم أينما يشاء وبالتالى نجد أن الاستبدادية ليس لها علاقة بتحكم المدرس داخل الفصل .

كما أنه لا توجد علاقة بين الاستبدادية والتجديد فمن منطلق أن التنوع والتجديد فى طرق تعليم الطلاب يتطلب أولاً رضا المعلم عن مهنته وحبه لها وكفاءته فيها ومقدرته على التعاون ومعاملة الجميع بتقبل وبصدر رحب ؛ نجد أن الاستبدادية من المعلم ليس لها علاقة باستخدام أحدث الوسائل أو الطرق التى تشوق الطلاب وتحببهم فى المعلم داخل الفصل .

عاشراً . ومن حيث العلاقة السالبة الدالة إحصائياً بين الجفاء وكل من توجيه الواجبات – الترتيب والتنظيم- دعم المدرس – التنافس – بيئة الفصل (كلى)

نجد أن جفاء المعلم يجعل معاملته غير إنسانية مع طلابه فلا يتعاون ولا يتعاطف معهم وبالتالى ، فمن الطبيعى أن يقل توجيهه لطلابه والتخطيط معهم لتدريس المنهج والتدريب على الأنشطة التى تسهم فى التأكيد على المادة الدراسية وتزيد من مهارات الطلاب وتفوقهم داخل المدرسة ، كما أن هذا النمط لا يبذل أى جهد سعياً لمتابعة طلابه فى المادة الدراسية وبالتالى يقل توجيه الواجبات .

كما أنه من الطبيعى أن جفاء المعلم لا يؤدى إلى التزام الطلاب وطاعتهم له فيما يوضحه لهم من نصائح وقواعد من أجل المحافظة على الانضباط والهدوء بين الطلاب وبعضهم البعض وبين الطلاب والمعلم، كما أنهم لا يستجيبون إليه فى المحافظة على الترتيب والنظام ؛ لأنه لا يهتم بمشاعرهم ولا يشاركهم فى حل مشاكلهم ، فالترتيب والتنظيم كى يتحققا يحتاجان إلى معاملة إنسانية من المعلم وأن يتقبله طلابه وبالتالى نجد أنه كلما ازداد جفاء المعلم قل الترتيب والتنظيم .

كما أنه من الطبيعى أن عدم المساعدة والاهتمام والصداقة مع هذا النمط لا تجعل فى بيئة الفصل الفرص الكافية للتشجيع والتعليق على الطلاب لأن أداءهم فى الغالب مع هذا المعلم ضعيف لما يسود داخل الفصل من كراهية بين الأطراف فهو لا يثق بهم وبالتالى لا يعبر عن تقديره لسلوكهم وبالتالى فلا يتقدم الطلاب مع هذا النمط داخل المدرسة .

كما أنه من الطبيعى أن يقل التفاعل الاجتماعى داخل بيئة الفصل فلا يوجد ما يدفع الطلاب للتنافس والتفوق ؛ فالمدرس بجفائه يتخلى عنهم؛

ويرى أن دوره ينحصر فى إلقاء ما أعده من مادة علمية وليس من الضرورى أن يتآلف معهم ولا يهتم باستحسان سلوكياتهم الحميدة .

وبالتالى تصبح بيئة الفصل جامدة ، وفقيرة بالمثيرات التى تشجع الطلاب فهم يترقبون وقت انتهاء الحصة ؛ لأنهم لا يشعرون فيها بدورهم كطلاب علم ، ولا يشعرون بقيمة المعلم لهم؛ لأنه لا يتقدم بهم داخل المدرسة ولا يعتبر باهتمام وجودهم داخل بيئة الفصل

مجمل القول :

إن الجفاء لا ينمو فى ظل الألفة وعليه غياب الألفة يؤدى إلى الجفاء والعكس صحيح والمسألة تبدو كسلسلة متماسكة الحلقات .

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الجفاء وكل من المشاركة - الانضمام - وضوح القواعد - تحكم المدرس - التجديد

بأن المشاركة من الطلاب تتطلب بيئة تعليمية يسودها التعاون والتسامح والتفاهم من المعلم نحو طلابه ، كما يحتاج اندماج الطلاب مع المعلم فى الدرس والتواصل معه أن تسود الحرية والديموقراطية والاهتمام المتبادل بالمادة والآراء .

وإن جفاء المعلم ليس له علاقة بشعور الطلاب بالانتماء داخل الفصل ، فالانتماء حاجة يتم إشباعها لدى الطلاب حينما يكون التعامل والعمل معهم فى مجموعة متماسكة يسود بينها الثقة والاتزان وعدم التوتر وعدم البغض بين أى الأطراف وبالتالى تعد هذه نتيجة منطقية .

ومن الطبيعى أن جفاء المعلم ليس له علاقة بأن تتضح القواعد لدى الطلاب ولا تتضح . فقد تصبح القواعد واضحة لدى كل طالب حينما يتفهم الطلاب معلمهم وينتبهون إليه ويسعون إلى تطبيق ما يخبرهم به من نظم وقواعد .

كما أن جفاء المعلم ليس له علاقة بمستوى تحكمه داخل بيئة الفصل . فالتحكم لا يتأتى بالقهر والإرغام ، ولا يتأتى بالمعاملة الجافة بل المعاملة الإنسانية من المعلم التى يشعرهم فيها بأنه مثلهم الأعلى وأن دوره مهم وضروري بالنسبة لهم ، وأنه يهتم بمشاعرهم وأحاسيسهم .

كما أن جفاء المعلم ليس له علاقة بالتجديد ، فالتجديد والتنوع من المعلم داخل الفصل إنما يكون حينما يهتم المعلم بمادته ويسعى للحفاظ على العلاقة السليمة دائماً بينه وبين طلابه وحينما يهتم بمصلحتهم الذاتية ومشاعرهم ويشعر برضا الطلاب أو عدم تقبلهم له أو تفهمهم لما يقول أو تعثرهم، وبالتالى يجدد وينوع ويغير ليحقق أهدافه ويشبع حاجات طلابه وبالتالى تصبح هذه النتائج منطقية .

خلاصة وتعقيب :

من المصفوفة السابقة ومما سبق يمكننا أن نخلص إلى أن التسلطية من المعلم تؤثر فى بيئة الفصل بما فيها من متغيرات باستثناء كل من المشاركة – وضوح القواعد – تحكم المدرس – التجديد .

فالمدرس التسلطى بما يلجأ إليه من تهديد لطلابه وقسوة فيما يطلبه منهم وإرغامهم على ما لا يستطيعون يجعل طلابه أكثر تعصباً ؛ وبالتالى تكون شخصياتهم غير سوية ويصعب أن تكون مرنة فى المواقف المختلفة مع الأقران والمعلمين ، وهذا ما أشارت إليه نظرية التعلم الاجتماعى فى أن النظام القاسي التهديدي الذى يفرض الأوامر يولد التعصب فى الفرد .
(Bob . A , 1981 .p.36)

وبالتالى يصبح هذا النمط غير مشجع لطلابه على الإتيان بكل ما هو مقبول أو توجيههم إلى طرق اكتساب المعرفة والتنافس فى سبيل تحقيق التفوق مع المعلم داخل الفصل وبالتالى يصبح هدوء الطلاب داخل الفصل مشوباً بالقلق والتوتر .

ووفقاً لنظرية التعلم الاجتماعى نجد أن الطلاب يتوحدون مع هذا النمط التسلطى من المعلمين ويتشربون العديد من عاداته وأساليبه التى تظهر فى سلوكهم مع غيرهم وبالتالى تنتشر الأمراض النفسية بينهم نتيجة لتأثير هذا النمط السلبى فى صحتهم النفسية .

(عبد المطلب القريطى ، ١٩٩٨ م ، ص ٤٨٥)

وبهذه المسايرة يصبح سلوك الطلاب غير متكامل حيث يخضعون للمعلم فى مختلف المواقف التعليمية .

ويزداد التباعد النفسى بين المعلم التسلطى وطلابه بإساءة استخدامه للسلطة مما يجعله غير مهتم بالأنشطة التى تسهم فى تفوق طلابه ، فهو دائم العدوان على طلابه باستخدام العقاب الصارم ، وهذا ما أكدته نظرية التحليل النفسى فى أن العدوان لدى الشخص التسلطى يتخذ غالباً الصورة البدنية . (علاء كفافى ، ١٩٧١م ، ص ٥٧)

والنتيجة الحتمية لذلك التحقير من شأن الطالب تجعله لا يتقبل المعلم والمدرسة .

كما أن المدرس التسلطي يشعر بالغرور دائماً ، والهوة عميقة بينه وبين طلابه ، كما يجب أن يخضعوا له ، وبالتالى تصبح شخصياتهم خاضعة خانعة يخافون إبداء الرأى والمشورة مع المعلم فى بيئة الفصل ، وبالتالى يفقد الطالب شعوره بالانتماء والعزلة مما يؤثر فى توافقه النفسى ويتفق هذا مع ما أشار إليه " رمضان القذافى " من أن الأسلوب الديكاتوري يؤدى إلى شعور الطلاب بالحرمان والعزلة وعدم الانتماء مما ينعكس بشكل سلبى على صحتهم النفسية .

(رمضان محمد القذافى ، ١٩٩٨م ، ص ٥٥٢)

ومن الطبيعى أنه فى مثل هذه البيئة لا يوجد مجال لأن يقوم المعلم بتشجيع الطلاب وتوجيههم نحو ما يؤدى إلى توافقهم داخل المدرسة .

كما أن استخدام المعلم للألفاظ التى تجرح شعور الطلاب يولد روح الكراهية تجاه المعلم ؛ مما ينعكس على درجة تقبل الطلاب له ولمادته الدراسية ، كما يؤدى إلى عدم إبداء الرغبة لديهم فى تقديم أفكارهم لمناقشتها . ويتفق هذا مع ما توصل إليه " فؤاد أبو حطب " من أنه عندما يلجأ المعلم فى علاقته بطلابه إلى أسلوب التقبل فإن ذلك يؤدى إلى زيادة التوافق بين قيمه وقيم طلابه . (فؤاد أبو حطب ، ١٩٧٤)

ومع هذا النمط التسلطى يقل توجيه الإرشاد لطلابه نحو طرق التدريب على الأنشطة التعليمية التى تحقق الأهداف التى خطط لها مقدماً ، وبالتالى يفتقد التعاون بين الطرفين فى هذا المناخ ويقل حماس الطلاب للمعلم والتعلم .

كما أن تشدد المعلم التسلطى يجعله لا يقبل آراء طلابه وأفكارهم التى تحتاج إلى بعض التفكير ؛ لأنه يقتنع دائماً بما يراه ولا يهتم بتوجيههم نحو ما يسهم فى نموهم نمواً متكاملاً وليس لديه الدافع لبذل الجهد فى تدريب طلابه على ما ينمى لديهم القدرة على الإبداع فى الأنشطة المختلفة. ويتفق هذا مع ما أشار إليه (عبد الستار إبراهيم ، ١٩٧٩) من أن الشخص التسلطي يتجنب الإبداع ويغلق على نفسه أى خبرة جديدة وبالتالى تصبح البيئة التعليمية جامدة لا ينتظر أن يتحقق فيها الارتقاء بمستوى الطلاب ونموهم المتكامل .

كما نستخلص أن المعلم التسلطي يقتنع برأيه الشخصى تماماً ولا يحيد عنه بالرغم من أنه قد لا يكون على صواب ، وموضوعية المعلم التسلطى تجعله أيضاً غير عادلٍ فى حل مشاكل طلابه ويتحيز إلى بعضهم لمصلحته الذاتية ، وبالتالى يقل تشجيعه لطلابه المتميزين ويقل توجيههم لمزيد من التفوق كما يهمل إرشادهم إلى القواعد والسبل التى تيسر لهم اكتساب المعرفة وزيادة التحصيل فى المادة الدراسية ، كما يقل شعور

الطلاب بالانتماء نحو المعلم؛ فالمصلحة الذاتية هى شاغله الأول ، كما يتضح أن كراهية الطلاب الشديدة للمعلم التسلطى إنما هى نتيجة للقسوة المفرطة فى العقاب البدنى والعقاب بالألفاظ التى تسبب كراهية الطلاب للمعلم والمدرسة ، ولذلك يشير " From " " فروم " فى نظريته عن التسلطية إلى أن الشخص السادي يستمتع بالتحكم فى غيره من الأشخاص بالقوة . (From , E , 1947,p 420)

وحيث إن هذا النمط لا يستطيع توجيه طلابه نظراً لساديته المفرطة لن يتحقق التعلم ولن يصل بطلابه إلى تحقيق الأهداف المرغوبة.

(طلعت منصور ، ١٩٧٧ ، ص٢٧٤)

والمدرس التسلطى نتيجة لعدم تعاطفه مع طلابه وعدم مراعاة مشاعرهم يقل دعمه لهم وتشجيعه على كل إنجاز أو نشاط ، وبالتالى لا يهتم طلابه بمراعاة قواعد النظام والأوامر التى يخبرهم بها ويصبح من الصعب تحقيق التعلم المنشود .

ويتفق هذا مع ما أشارت إليه (رمزية الغريب) من أن نجاح التعلم يرتبط بمدى توجيه المعلم لنشاط طلابه .

(رمزية الغريب ، ١٩٧٧ ، ص٣٢٢)

ويقل دعم المدرس التسلطى لطلابه وبالتالى تفتقد معاملته معهم لأى نوع من التشجيع والتعليق أو الاهتمام بما لديهم من آراء وأفكار ، ونتيجة ذلك هى ضعف الحماس لدى الطلاب وعدم الارتقاء بمستواهم العلمى وربما يتفق هذا مع ما تراه (Elizabeth) فى أن بيئة الفصل عندما تصبح غير مشبعة لحاجات الطلاب وما ينتظرونه من المعلم يؤدى ذلك إلى شعورهم بالغضب وسوء التوافق الدراسى والاجتماعى والشخصى . (Elizabeth , 1974,333)

كما اتضح أن زيادة تسلطية المعلم تؤدى إلى عدم اهتمام الطلاب بالأوامر والنظم مع المعلم ، والمعلم التسلطى نظـراً لاستخدامه القـوة لا يستطيع حفظ النظام ، ويتفق هذا مع ما يراه كل مـن (جـابر عبـد الحميد، محمد مصطفى ، ١٩٦٣ ، ص٢١٩) من أن النظام داخل الفصل يكون نتيجة لتوضيح المعلم لطلابه القواعد التى تيسر هذا النظام لاتباعها داخل الفصل .

مدى تحقق الفرض الأول :

يتضح تحقق الفرض الأول حيث كانت العلاقة دالة وسلبية بـين تسلطية المعلمين وبيئة حجر الدراسة حيث كانت الدرجة الكلية دالة عنـد مستوى ٠,٠١ .

الفرض الثانى :

وقد صيغ الفرض الثانى على أساس أنه يختلـف تـأثير الـنمط التسلطى وغير التسلطى للمعلمين كما يدركه الطلاب باختلاف تخصصاتهم الأكاديمية (معلمو المواد الثقافية – معلمو المواد الفنية) وقد اشتق هـذا الفرض من خلال الملاحظة الدقيقة للباحث ومعايشته وخبرته بالعمل فـى المرحلة الثانوية الصناعية لنمط المعلم التسلطي وطريقة تعامله مع طلابه ومن هنا كان إلهام الباحث بصياغة هذا الفرض .

وقد تم معالجة هذا الفرض إحصائياً باستخدام تحليل التبـاين فـى اتجاهين Two way Anova (2x2) على أساس تصميم عاملى قوامه أربع مجموعات حيث كان التصميم ٢ تـسلطى – غيـر تـسلطى × ٢ تخصص ثقافى – فنى على أساس أن نمط الـسلوك والتخـصص همـا المتغيران المستقلان ، ودرجة الميول أو نوعية بيئة الفصل هى المتغيـر التابع وتم ذلك بين الإثلاثى الأعلى والإثلاثى الأدنى لـدرجات الطـلاب

الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون والذين يقوم بالتـدريس لهـم مدرسون غير تسلطيون فنيين وثقافيين وذلك بالنسبة لمقياس بيئة الفـصل وكذلك تم هذا بالنسبة لمقياس الميول نحو المادة الدراسية .

وتحليل التباين هو الأسلوب الإحصائى المعنى بالبحث عن مـدى الفروق بين أكثر من مجموعتين وبتحليل التباين يتم الكشف عن هذا الفرق بالحصول على نسبة ف أو Fratio وذلك نسبة إلى " فيشر " " Fisher " الذى توصل إلى هذه الطريقة .

(محمد السيد أبو النيل ، ١٩٨٤م ، ص ٢٣١)

وللتحقق من صحة هذا الفرض باستخدام التصميم العاملى ٢ × ٢ تم اتباع الخطوات التالية:

**** أولاً :**

راعى الباحث الفروض التى يستند إليها تحليل التبـاين مـزدوج التصنيف وهى :

١ - الاستقلال الإحصائى لدرجات المتغير التـابع داخـل المجموعـات وفيما بينها :

فقد راعى الباحث بقدر الإمكان العشوائية فى معاينات المجتمعات موضع الدراسة ؛ حيث تم اختيار العينة من إدارات تعليمية متفرقـة فـى الموقع الجغرافى ، كما روعيت العـشوائية عنـد تقـسيم الأفـراد إلـى مجموعات تجريبية ، وأيضاً اختلاف المفحوصين فى كل مجموعة

(صلاح علام ، ١٩٩٣ م ، ص ٣٠٢)

٢ – اعتدالية توزيعات درجات المتغير التابع فــى المجتمعــات موضــع الدراسة :

كلما زاد حجم عينة الدرجات قــل تــشتت المتوســطات أى قــل انحرافها المعيارى ، ويسمى هذا الانحراف المعيارى : الخطأ المعيــارى للمتوسط " . وتشير نظرية النهاية المركزية إلى أنه إذا ســحبنا عينــات عشوائية مستقلة عدد أفراد كل منها (ن) فى مجتمع معين بقطع النظــر عن شكل توزيع هذا المجتمع فإن متوسط متوسطات العينات يقترب مــن الاعتدالية وذلك كلما زادت قيمة (ن) .

(نفس المرجع ، ص ص ٧٩- ٨٠)

٣- تجانس تباين درجات المتغير التابع فى المجتمعات موضع الدراسة :

بمعنى أن يتساوى تباين درجات المتغير التابع فى المجتمعات التى استمدت منها عينات الدراسة ، وعدم تحقق هذا الشرط يجعلنا لا نــستطيع جمع مربعات انحراف درجات أفراد كل عينة عن متوسط هــذه العينــة للحصول على مجموع المربعات داخل المجموعات ، وإذا فعلنا ذلك فــإن المجموع فى هذه الحالة لا يكون تقديراً دقيقاً لتباين المجتمع وبالتالى يؤدى إلى تقدير أعلى أو أقل من حقيقته لخطأ التباين الذى يستخدم فــى مقــام النسبة الفائية مما يجعل الباحث يخطيء فى رفــض الفــرض الــصفرى أو قبوله . (نفس المرجع ص٣٠٣)

وقد تحقق الباحث من تجانس التباين باستخدام اختبار "كوكران" Cochran test وذلك لمزاياه التالية : -

١ -أنه يصلح للعينات المختلفة الحجم والمتساوية الحجم .

٢ -أنه يناسب العينات المــستمدة مــن مجتمعــات توزيعهــا اعتــدالى أو مجتمعات ملتوية أو مفرطحة إلى حد ما حيــث تكــون نتائجــه متحفظة إلى حد كبير .

٣ – أنه يعتمد على مجموع تقديرات التباين المستمدة من جميـــع عينـــات الدراسة .

٤ – أنه أكثر قوة من اختبار " هارتلى " .

وقد تم استخدام اختبار " كوكران " وفقاً للخطوات التالية :

١ – تم حساب التقدير غير المتحيز لتباين كل من العينات

٢ – قسمة أكبر هذه التقديرات على مجموع تقديرات تباين كل من العينات للحصول على قيمة ك .

٣ – تم الرجوع الى جدول (كوكران) حيث نرمز (ن) فيه إلى متوسط حجم العينات الأربع حيث إنها غير متساوية فى هذا البحث ، ونرمز (ك) إلى عدد العينات وإذا اتضح أن قيمة (ك) المحسوبة أصغر من القيمة الحرجة فهذا يعنى أنه لا توجد فروق دالـــة بـــين تبـــاين مجتمعات هذه العينات وبالتالى يتحقق شرط التجانس .

(نفس المرجع ص ص ٣٠٥ – ٣٠٦)

الجدول رقم (٣٨) يوضح التقديرات المختلفة التى تم حسابها للحصول على ك (كوكران) فى مقياس الميول وذلك للتحقق من تجانس التباين

جدول ٣٨ : حساب ك كوكران للمجموعات الأربع

بالنسبة لمقياس الميول للمادة الدراسية :

إحصاءه	تسلطى فنى	تسلطى ثقافى	غير تسلطى فنى	غير تسلطى ثقافى
ن	٣٥٣	٢٢٤	٣٢٨	٢٥٧
مجـــ س	٣٦٨٥	٢١٩٣	٣٦٠٨	٢٨٩٦
مجـــ $س^٢$	٤١٤٠٩	٢٢٦٠٠	٤١٥٢١	٣٣٦٦٦
$ع^٢$	٨٣٣١,٢٨	٥٠٤٥,٥٣	٥٥٨٨,٤٢	٤٠١٧,٤٠
م	١٠,٤٤	٩,٨٠	١١	١١,٢٧

بالاستعانة ببيانات جدول (٣٨) تم تطبيق معادلة (ك كـــوكران) واتضح أ، (ن) = ١٠,٦٣ حيث (ن) متوسط حجم العينات الأربع وأن قيمة (ك كوكران) المحسوبة = ٠,٣٦٣ وهى قيمة غير دالة مما يـــشير إلى تجانس التباين وقد وجد أن قيمة ك (كوكران) الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ٤٨٩.

ويوضح جدول رقم (٣٩) التقديرات المختلفة التى تم حـــسابها للحصول على ك (كوكران) فى مقياس بيئـة الفصل وذلك للتحقـــق مـــن تجانس التباين.

جدول رقم (٣٩)

حساب ك كوكران للمجموعات الأربع بالنسبة لمقيـاس بيئة الفصل

إحصاؤه	تسلطى فنى	تسلطى ثقافى	غير تسلطى فنى	غير تسلطى ثقافى
ن	٣٥٣	٢٢٤	٣٢٨	٢٥٧
مجـــ س	٢٤١٢	٢٥١٤	٢٥٥٠	١٩٤٥
مجـــ $س^{٢}$	١٨٢١٣	١١٣٤٨	٢١٤٨٢	١٦٠٦٩
$ع^{٢}$	٤٩٠٦,٨٩	٤٩٧٧,٥٩	٥٠٥٢,٧٨	٥٢٤٩,٢٦
م	٦,٨٤	٦,٧٦	٧,٧٨	٧,٥٧

بالاستعانة ببيانات الجدول السابق تم تطبيق معادلة ك (كوكران) واتضح أن (ن) = ٧,٢٤ حيث (ن) متوسط حجم العينات الأربع . وأن قيمة ك (كوكران) المحسوبة = ٠,٢٦١ وهى قيمة غير دالة مما يشير إلى تجانس التباين ، وقد وجد أن قيمى ك (كوكران) الجدوليـــة عنـــد مستوى دلالة ٠,٠٥ = ٥٦٠ .

**ثانياً :

تم إيجاد المجموع الكلى للمربعات ($م_ن$) بالمعادلة : -

$$م_ن = مجـ س^٢ - \frac{(مجـ س_ن)^٢}{ن}$$

**ثالثاً :

تم إيجاد مجموع المربعات بين المجموعات (م ب) بالمعادلة : -

$$م_ب = \frac{(مجـ س_١)^٢}{ن_١} + \frac{(مجـ س_٢)^٢}{ن_٢} + \frac{(مجـ س_٣)^٢}{ن_٣} + \frac{(مجـ س_٤)^٢}{ن_٤} + \frac{(مجـ س_ن)^٢}{ن}$$

**رابعاً :

تم إيجاد مجموع المربعات داخل المجموعات ($م_د$) بالمعادلة :

$$م_د = م_ن - م_ب$$

**خامساً :

تم إيجاد مجموع المربعات العامل الأول (النمط التسلطى والنمط غير التسلطى)

$$م_١ = \frac{(مجـ س\ غير\ تسلطى)^٢}{ن} + \frac{(مجـ س\ تسلطى)^٢}{ن} - \frac{(مجـ س_ن)^٢}{ن}$$

**سادساً :

تم إيجاد مجموع المربعات للعامل الثانى (التخصص الفنى والثقافى)

$$م_٢ = \frac{(مجـ س\ للفنى)^٢}{ن} + \frac{(مجـ س\ للثقافى)^٢}{ن} - \frac{(مجـ س_ن)^٢}{ن}$$

**** سابعاً :**

تم إيجاد مجموع مربعات التفاعل (نمط المعلمين التسلطى وغير التسلطى × المعلمين الفنيين والمعلمين الثقافيين)

م ١×٢ = م ب ١ + م ب ٢ − م ب للمجموعات

**** ثامناً :**

تم إيجاد درجات الحرية كالآتى : −

١ − درجات الحرية بين المجموعات

دج ب = ك −١ حيث تشير (ك) إلى عدد المجموعات

٢ − درجات الحرية للتباين الكلى

دج ت = ن −١ حيث تشير (ن) إلى عدد الطلاب

٣ − درجات الحرية داخل المجموعات

دج = دجت − دج ب

**** تاسعاً :**

تم إيجاد متوسط مجموع المربعات للتأثيرات المختلفة كالآتى :−

متوسط مجموع المربعات للعامل الأول (النمط التسلطى والنمط غير التسلطى) م ١ / د ج ١

متوسط مجموع المربعات للعامل الأول (التخصص الفنى والثقافى) م ٢ / د ج ٢

متوسط مجموع المربعات للتفاعل م ١ × ٢ / دج ١×٢

متوسط مجموع المربعات داخل المجموعات = م د / د ج د

متوسط مجموع المربعات بين المجموعات = $\frac{م ب}{د ج ب}$

**** عاشراً :**

تم حساب النسبة الفائية الملاحظة كالآتى :

النسبة الفائية بين المجموعات $ف_ب$ = $\frac{م ب}{م د}$ حيث تشيرم إلى متوسط مجموع المربعات.

النسبة الفائية للعامل الأول (بين النمطين) $ف_ب$ = $\frac{م ب}{م د}$

النسبة الفائية للعامل الثانى (بين التخصصين) $ف_ب$ = $\frac{م ب}{م د}$

النسبة الفائية للتفاعل بين العوامل $ف_ب$ = $\frac{م ب}{م د}$

**** حادى عشر :**

بالرجوع إلى جدول النسب الفائية تم إيجاد القيمة الحرجة (ف الجدولية) لكل من هذه التأثيرات بدرجات الحرية المناسبة لكل منها .

**** اثنا عشر :**

لخصت النتائج السابقة فى جدول تحليل التباين المزدوج ووضعت علامة (*) للتاثير الدال عند ٠,٠٥ كما وضعت علامة (**) للتأثير الدال عند ٠,٠١ ووضعت علامة (-) للتأثير الغير الدال.(نفس المرجع، ص ص ٣٦٤ - ٣٦٧)

**** ثالث عشر :**

تم حساب المتوسطات للمجموعات الأربع .

**** رابع عشر :**

تم تمثيل التفاعل الدال إحصائياً فى صورة بيانية ، والتفاعل يتناول العلاقة العلاقة بين المتغيرات المستقلة ، ولكى يكون التفاعل دالاً لابد من أن يتقاطع الخطان عند نقطة ما .

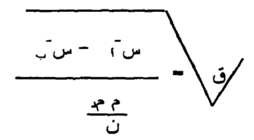
(فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ١٩٩١ م ، ص ٤٦٣)

**** خامس عشر :**

تم استخدام اختبار (توكى) للفرق الدال الموثوق به Tukey`sHonestly siginficant Difference لإجراء مقارنات ثنائية بين خلايا جدول التفاعل بالنسبة لدرجات الطلاب على مقياس الميول ، ويرجع اختيار الباحث لهذا الاختبار لمزاياه التالية : -

١ - يحافظ اختبار (توكى) على معدل الخطأ من النوع الأول للتجربة عند مستوى (∝)

٢ - يمكننا من إيجاد أصغر فرق بين المتوسطات ويمكننا من رفض الفرض الصفرى وقد تم حساب هذا الفرق (ق) باستخدام المعادلة :



حيث $\bar{س}_{أ}$ ترمز الى المتوسطات المراد مقارنتها

$\bar{س}_{ب}$ ترمز الى أصغر هذه المتوسطات

م م متوسط مجموع المربعات داخل المجموعات ، ن عدد أفراد كل مجموعة . (صلاح علام ، ١٩٩٣ م ، ص ص ٣٠٩ - ٣١٨)

**** سادس عشر :**

تم استخدام اختبار (شيفيه) Scheffe Test للمقارنات المتعـددة بين المجموعات بالنسبة لدرجات الطلاب على مقياس بيئة الفصل ، فحينما وجُدت فروق جوهرية.

دالة عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعات الأربع المستقلة أدى ذلك بالباحث الى استخدام هذا الاختبار كأحد أساليب المقارنات البعدية ويرجع اختيار الباحث **لهذا الأسلوب لمزاياه التالية :**

١ – إنه يعمل على تقليل احتمال الخطأ وضبط معدل الخطأ فى التجربة .

٢ – إنه يسمح بالمقارنات بين أزواج المتوسطات أو أى توفيقه منها .

٣ – إنه لا يتأثر بدرجة كبيرة بعدم تحقيق الفرضين المتعلقين باعتداليـة التوزيع وتجانس التباين .

٤ – إنه أكثر اختبارات المقارنات المتعددة البعدية استخداماً فى البحـوث النفسية والتربوية . (نفس المرجع ، ص ٣١٩)

٥ – إنه أقل حساسية(أكثر تحفظاً من طريقة توكى) .

(السيد أبو شعيشع ، ١٩٩٧م ، ص ١٥٣)

وعن طريق (Scheffe Test) يستطيع الباحث حساب المقارنات بين تلك المجموعات الأربع لمعرفة دلالات الفروق لصالح أى مجموعـة ووفقاً للتصميم العاملى الحالى يصبح لدينا ست مقارنات والقيمة الحرجـة لاختبار(شيفيه) يمكن الحصول عليها باستخدام الصيغة الآتية :

$$ف_{Scheffe} = \frac{(م_2 - م_1)^2}{ن_1 + ن_2}$$

$$ع^2_د \left(\frac{ن_1 + ن_2}{ن_1 ن_2} \right)$$

حيث ف ترمز إلى النسبة الفائية بدرجتى حرية دج$_1$ = (ن – ك)
دج$_2$= (ك – ١)

حيث ترمز (ك) إلى مجموعات المقارنة (٤)

ع^{2}د متوسط مجموع مربعات الدرجات داخل المجموعات
(M$_s$W)

مربع الفرق بين المتوسطات

ف (شافيه) = ―――――――――

متوسط مجموع المربعات داخل المجموعات ($\frac{ن_1 + ن_2}{ن_1 ن_2}$) (ك – ١)

(Sharp . 1979)

ويوضح جدول رقم (٤٠) نتائج تحليل تباين درجات مجموعات البحث للطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون والطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسلطيين على مقياس الميول للمادة الدراسية .

جدول ٤٠ : نتائج تحليل تباين درجات مجموعات البحث على مقياس الميول نحو المواد الدراسية .

مصدر التباين	مجمع المربعات (م)	درجات الحرية دج	متوسط مجموع المربعات مم (التباين) ع^2	ف	مستوى الدلالة
بين الأنماط	٢٥١,٦٦	١	٢٥١,٦٦	٤٠,٤٠	**
بين التخصصات	٤,٧١	١	٤,٧١	٠,٧٦	—
التفاعل	٦٣,٣٩	١	٦٣,٣٩	١٠,١٨	**
بين المجموعات	٣١٩,٧٦	٣	١٠٦,٥٩	١٧,١١	**
داخل المجموعات	٧٢٠٦,٥٤	١١٥٨	٦,٢٣		
المجموع الكلى	٧٥٢٦,٣٠	١١٦١	١١٢,٨٢		

وفيما يلى تحليل نتائج الفرض الثانى وتفسيرها : -

أولاً : نتيجة تحليل التباين بين الأنماط :

بالكشف فى جدول النسبة الفائية عند د . ج (١، ١١٥٨) نجدها تساوى ٣,٨٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٦,٦٣ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة (ف) المحسوبة فى حالة التباين بين النمطين والتى تساوى ٤٠,٤٠ بقيمتى ف الجدولتين نجد أن ف المحسوبة أكبر من ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

∴ يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسلطيين ودرجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% وذلك فى مقياس الميول نحو المواد الدراسية ولمعرفة موطن هذا الفرق تم حساب المتوسط لكل مجموعة م = مجـ س

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسلطيين

$$= \frac{١١,١٢}{٥٨٥} = ٦٥٠٤ =$$

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون

$$= \frac{٥٨٧٨}{٥٧٧} = ١٠,١٩$$

يتضح من ذلك أن الفرق لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسلطيين ومعنى ذلك أن الطلاب يصبحون أكثر ميلاً لمادة المعلم غير التسلطى ، ويرجع ذلك إلى أن المعلم غير التسلطى بما يتبعه من أساليب تربوية مع طلابه داخل الفصل تقوم فى الغالب على اتاحة

الحرية لهم لإبداء الآراء والاقتراحات حول أيسر وأفضل الطـرق التـى تيسر لهم المادة العلمية واتاحة الحرية لهم للمـشاركة مـع المعلـم فـى التخطيط للأنشطة التى تتعلق بالمادة الدراسية ، وعن طريق إثارة طلابـه ودفعهم نحو التعلم بأساليب تدريسية متنوعـة ومـشوقة فـى العـرض واستخدام الأسئلة فى مختلف مراحل الدرس مما يجعل طلابه أكثر إنتاجاً ، وكذلك اهتمام المعلم بطلابه وتقديره لمقترحاتهم وتتبعها دون تعـارض ؛ سواء منها ما يتعلق بالمادة أو النظام داخل بيئة الفصل ، وبالتالى يكـون المعلم هنا غير مستبد بآرائه وما يراه من خطط تسهم فى زيـادة دافعيـة الطالب نحو التعلم وهو يوجه طلابه دائماً لمزيد من المشاركة وبذل الجهد فى التدريب دون تحميل الطالب ما لا يستطيع، كما أنه يشرح دائماً لطلابه أهمية المادة ومدى الإفادة منها داخل المدرسة وخارجها حتى يزداد ميلهم لها ويزداد ميلهم للمعلم ، فالإنسان يميل نحو ما يحقـق لـه المنفعـة إن عاجلاً أو آجلاً . ويتفق هذا مع ما يراه " جهاد فـؤاد " (١٩٩٢) مـن أن لطريقة المعلم فى الشرح ومهارته فى جذب انتباه الطلاب دوراً كبيراً فى حبهم وإقبالهم على مادته أو كرههم لها ، فهو حينما ينوع مـن طرائـق التدريس ويشجع على التنافس ؛ يصبح من اليـسير علـى طلابـه إدراك وفهم المادة وبالتالى زيادة ميولهم نحوها كما أن العلاقة الطيبة أو الإيجابية بين المعلم وطلابه تجعلهم أكثر ميلاً للمواد الدراسية . وهذا ما يشير إليـه (جلاسر Glasser) بالاتجاه الإنسانى الذى يعمل فيه المعلم على إتاحـة الفرصة أمام المراهق للتعبير عن مشاعره وعواطفه والاهتمام به وقبوله لخلق البيئة التعليمية الخالية من التوتر والإحباطـات التـى قـد تـسبب الاضطرابات السلوكية . (نصر يوسف ، ١٩٩٣م ، ص ٢٩٢)

ففى تقرير جلاسر (William Glasser) (١٩٨٦) : عـن نظرية الضبط والعلاج بالواقع أكد على البيئة التعليمية الآمنة التى تجعل

الطلاب اكثر شغفاً وأكثر إحساساً بمتعة الإنجاز مع المعلم ، والتى يجب أن يشعر فيها الطالب بالانتماء مع زملائه ، وذلك من خلال التفاعل المستمر الذى يجعله أكثر شعوراً بالمسئولية ، وأن الطالب يجب أن يتعلم احترام الآخرين داخل المدرسة وأن يكون قادراً على التعبير عن نفسه حتى يشعر بالحرية ، والمشاركة الفعالة من المتعلم داخل الفصل الدراسى تجعله أكثر شعوراً بالاستمتاع واكتساب فرص التعلم .

ويؤكد "جلاسر " على ضرورة أن يعمل المعلم على إتاحة الفرصة الكافية للمتعلم ، ويعلمه السلوكيات التى تشبع احتياجاته بشغف واهتمام ، ويشجعه دائما لتعلم سلوكيات جديدة أكثر فعالية ، وأن الثناء على نجاحاته تزيده ثقة بنفسه وتجعله أكثر دافعية .

(سلوى عبد الباقى ، ١٩٩٩م ٢ ٩٨ - ١٢٤)

ومع النمط المتسامح من المعلمين يزداد ميل الطالب لتعلم مادته الدراسية دون مواجهة أى صعوبة.

ثانيا : نتيجة تحليل التباين بين التخصصيين :

وبالكشف فى جدول النسبة الفائية عند د. ح (١ ، ١١٥٨) نجدها تساوى ٣,٨٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٦,٦٤ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة فى حالة التباين بين التخصصين والتى تساوى ٠,٧٦ بقيمتى ف الجدوليتين نجد أن (ف) المحسوبة أصغر من ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .

∴ لايوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسو مواد فنية ومتوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسو مواد ثقافية بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% وذلك فى مقياس الميول نحو المواد الدراسية .

ومعنى ذلك أن مدى ميول الطلاب لمدرسى المواد الفنية (تسلطيين أو غير تسلطيين) لا يختلف عن مدى ميوله لمدرسى المواد الثقافية (تسلطيين أو غير تسلطيين) ، ويرجع ذلك إلى أن مدرس المواد الفنية التسلطى يتعامل مع طلابه بقسوة وعقابية واستبداد وجفاء ودوجماطية وهكذا بالنسبة لمدرسى المواد الثقافية التسلطى ، فالإعداد الأكاديمي النظرى والعملى لكل نمط ، وكذلك الخلفية الثقافية تكاد تكون واحدة، كذلك نجد أن معلم المواد الفنية غير التسلطى يتعامل مع طلابه بتسامح ومودة وإتاحة قدر من الحرية والاهتمام بهم وبأحاسيسهم ومشاركتهم معه والسعى إلى تشويقهم، وهكذا بالنسبة لمدرسى المواد الثقافية غير التسلطيين كما يشعر الطلاب بأهمية المادة والحرية والمنفعة مع النمطين بدرجة واحدة ، فما دام المعلمون بالتخصصات المختلفة لا يختلفون فى الأساليب المتبعة لمعاملة الطلاب داخل الفصل، فمن الطبيعى والمنطقى أن لا يختلف مدى ميول الطلاب لموادهم الدراسية، ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً إلى أن طبيعة العمل فى مهنة التدريس يكاد تكون واحدة للمعلمين من النمطين، وأن جميع المؤثرات فى أدائهم داخل المدرسة لا تخضع للتخصص، ومن ثم فإننا نلاحظ أن الشعور العام لدى جميع المعلمين فى التخصصات المختلفة يكاد يكون متقاربا الى حد ما

ثالثا: نتيجة تحليل التباين لتفاعل الأنماط والتخصصات :

بالكشف فى جدول النسبة الفائية عند د.ح (١ ، ١٥٨) نجدها تساوى ٣,٨٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٦,٦٤ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة فى حالة التفاعل بين الأنماط والتخصصات والتى تساوى ١٠,١٨ نجدها أكبر من ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

∴ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميول نحو المادة الدراسية نتيجة لتفاعل الأنماط والتخصصات بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% وقد اتضح بحساب معامل ابيسلون أن قوة هذه الدلالة ٠,١٥ وهي قوة كبيرة .

وحيث أن التفاعل يعطي لنا معلومات أكثر دقة ؛ فقد لجأ الباحث إلى تمثيل التفاعل بيانياً مما تطلب الحصول على متوسط كل مجموعة كما يلي : -

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون ثقافيون غير تسلطيين

(مجموعة أولى) = $\frac{٢٨٩٦}{٢٥٧}$ = ١١,٢٧

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون ثقافيون تسلطيون

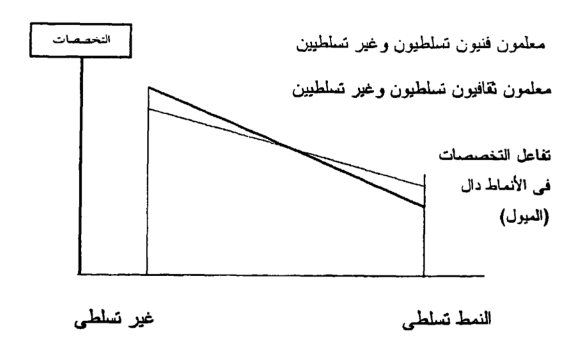
(مجموعة ثانية) = $\frac{٢١٩٣}{٢٢٤}$ = ٩,٧٩

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون فنيون غير تسلطيين

(مجموعة ثالثة) = $\frac{٣٦٠٨}{٣٢٨}$ = ١١

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون فنيون تسلطيون

(مجموعة رابعه) = $\frac{٣٦٨٥}{٣٥٣}$ = ١٠,٤٤



متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون وغير تسلطيين
على مقياس الميول
شكل (١)

وهذه النتيجة مؤداها أن الطلاب يميلون إلى مادة المعلم غير التسلطى الثقافى أو الفنى أكثر من ميولهم لمادة المعلم التسلطى الثقافى أو الفنى ، مما يؤكد الأثر المشترك للتخصصات والأنماط وتتفق هذه النتيجة مع الاتجاه السائد فى الدارسات السابقة ، والذى يرى أن الطلاب يميلون إلى مواد المدرسين الذين يتميزون بالرقة وعدم الرسمية عن ميولهم لمواد المدرسين الذين يتميزون بالصرامة والرسمية فى معاملتهم لطلابهم . (شحاته محروس ١٩٩٤) ، (راجية شكرى ١٩٨١)

وأن التلاميذ ذوى المدرسين التكامليين* فى نمط تفاعلهم يكونون أكثر إيجابية فى اتجاهاتهم نحو مدرسيهم عن التلاميذ ذوى المدرسين الانتقاديين . (راما فاكيل Rama vakil ١٩٧٠)

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ميول الطلاب ترتفع لدى المعلم غير التسلطى لما يتميزون به من أساليب التعاطف والتعاون وعلاقـات الـود والصداقة الشخصية التى تجعل الطلاب مطيعين ومتقبلين لمعلميهم ، وذلك على عكس المعلم التسلطى الذى يتهكم ويتحكم من طلابـه دون اعتبـار لمشاعرهم وإنسانيتهم ، وبالتالى يشعر معه الطلاب بالكآبة والوحشة داخل الفصل الدراسى ومن ثم يكرهون مواده الدراسية .

جدول ٤١ : يوضح وجود تأثيرين أساسيين وتفاعل دال

غير تسلطى		تسلطى	
فنى	١١	١٠,٤٤	١٠,٧٢
ثقافى	١١,٢٧	٩,٧٩	١٠,٥٣
	١١,١٤	١٠,١١	

يتضح من جدول (٤١) وجود تأثير للمعلم غير التـسلطى عـن المعلم التسلطى بدرجة واضحة ، كما يوجد تأثير لمعلم المواد الفنية عـن معلم المواد الثقافية ولكن بدرجة طفيفة .

وحيث إن التأثيرات الرئيسية للمتغيرات المستقلة فى وجود تفاعل دال لا تعطينا فى ذاتها تفسيراً كافياً للنتائج .

(فؤاد أبو حطب وأمال صادق ، ١٩٩١م ، ص ٤٥٩ ط١)

(*) تكامليين = علاقتهم طيبة فى الغالب مع طلابهم .

(*) انتقاضيين = العلاقة متضاربه فى الغالب مع طلابهم .

لذلك سوف يستخدم الباحث اختبار " توكى" للفرق الدال الموثـوق به لإجراء مقارنات ثنائية بين الخلايا التى تؤلف جدول التفاعل لمعرفـة الموضع الصحيح للفروق الدالة بين المجموعات الأربع .

وقد تم حساب الفرق الدال بين كل مجموعتين بمعادلة " تـوكى " وبالرجوع إلى جدول القيم الحرجة للمدى المعيارى (ق) [صلاح علام ، ١٩٩٣ ملحق ١٩) وذلك عند د ج = (١١٥٧) حيث ك = ٤ نجـد أن ق الجدولية = ٣,٦٣ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٤,٤٠ عند مـستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ق المحسوبة للمجموعة الأولى والثالثة والتى تساوى ١,٨٤ بقيمتى ق الجدولتين نجد أن ق المحسوبة أصغر من ق الجدولية مما يشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً فى الميول نحو المواد الدراسـية نتيجة لتفاعل المجموعتين ويعنى هذا أن ميول الطلاب نحو المدرسين غير التسلطيين القائمين بتدريس المواد الفنية لا يختلـف عـن ميـولهم نحـو المدرسين غير التسلطيين القائمين بتدريس المواد الثقافية . ومرجع ذلـك هو نفس التفسير الذى سبق ذكره فى حالة عدم وجود فرق دال من متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسو مـواد فنيـة ومتوسـط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسو مواد ثقافية .

فالمعلم غير التسلطى لديه ضمير حى يبذل كل ما فى وسعه حتى يتأكد من فهم طلابه أو قدرتهم على اكتساب المهارة وهـو لا يمـل مـن طلابه إذا طلبوا منه إعادة الشرح والتوضيح كما أن علاقته معهم طيبـة وبالتالى تزداد ميولهم نحوه .

وبمقارنة (ق) المحسوبة للمجموعتين الثالثة والرابعة والتى تساوى ٣,٨٢ بقيمتى ق الجدولتين نجد أنها أكبر من ق الجدولية .

∴ يوجد فرق دال عند مستوى ٠,٠٥ فى الميول نحـو المـواد الدراسية نتيجة لتفاعل المجموعتين وذلك لصالح الطـلاب الـذين يقـوم

بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين فنيون وقد اتضح بحساب معامل إيبسلون أن قوة هذه الدلالة (٠,٠٦) وهى قوة متوسطة .

ومعنى ذلك أن الطلاب يصبحون أكثر ميلاً إلى المواد الدراسية التى يقوم بتدريسها معلمون فنيون غير تسلطيين .

ومرجع ذلك هو أن مدرس المواد الفنية غير التسلطى يقتنع إلى حد ما بأهمية واجبه تجاه طلابه ، ويبذل كل جهده فى سبيل تيسير ، المنهج كما أنه فى بعض الأحيان يستخدم نماذج ووسائل الإيضاح المرتبطة بالمادة الفنية ، ويصبح طلابه أكثر اندماجاً معه أثناء الشرح باعتبار أن طبيعة المادة الفنية وما بها من نماذج ووسائل يكثر استخدام الطالب لها فى الدراسة العملية تجعل الطلاب فى تواصل مع المعلم لمحاولة إدراك معنى ما يقول وإدراك العلاقات بين عناصر الموضوع لتحقيق الفهم المتكامل للدرس ، كما أنهم أكثر اهتماماً لتعلم المواد الفنية التى تطبق عملياً بعد ذلك ، كما أن مدرس المواد الفنية غير التسلطى لا ينظر إلى مصلحته الشخصية ، بل يهتم بالمصلحة العامة لطلابه دون تحيز ، كما أن الغالبية العظمى من المعلمين الفنيين غير التسلطيين يعتمدون فى تدريسهم على التفاعل الاجتماعى مما يزيد من دافعية طلابهم وميولهم نحو المادة .

أما الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون فنيون فيجعلون طلابهم إلى حد ما أقل استمتاعاً بالموقف التعليمى ، ولا يعتبرون لآرائهم واقتراحاتهم ولا يهتمون بالتفاعل الاجتماعى ومراعاة مشاعرهم ، ويهتمون فى الغالب بالمصلحة الذاتية والمعاملة غير العادلة للطلاب وبالتالى يزداد تباعدهم وكرههم للمعلم ومادته ، كما يستغل غالبيتهم فرصة تدريس أكثر من مادة ترتبط بالتخصص لنفس الفصل لمزيد من التحكم فى الطلاب وتحقيق مصالحهم الذاتية وبالتالى لا يهتمون بمدى فهم الطلاب .

ولا يبدلون ما يجب من جهد معهم داخل الفصل لمـــا ينتظرونـــه خـــارج المدرسة من عائد مادى يكون مصدره الدروس الخصوصية

وبمقارنة ق المحسوبة للمجموعتين الثالثة والثانية والتى = ٨,٢٥ بقيمتى ق الجدولتين نجد أنها أكبر من ق الجدولية .

∴ يوجد فرق دال عند مستوى ٠,٠١ فى ميول الطلاب للمــواد الدراسية نتيجة لتفاعل المجموعتين وذلك لصالح الطـــلاب الـــذين يقـــوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين فنييون وذلك على عكـــس الطـــلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون ثقافييون وقد اتضح بحـــساب معامل ايبسلون أن قوة هذه العلاقة ٠,١٥ وهى قوة كبيرة .

ويرجع ذلك إلى أن الغالبية العظمى من المعلمين الثقافيين يعملون بالثانوى الصناعى دون رغبة منهم لعدم مقدرتهم على زيادة دخلهم المادى عن طريق الدروس الخصوصية ؛ حيث يهتم الطلاب أكثر بالمواد الفنيـــة الأساسية مما ينعكس على أسلوب تعاملهم مع الطلاب فيدرك الطلاب بأنهم تسلطيون ، كما أن الغالبية العظمى منهم أكثر اهتماماً بإنهاء المنهج وتلقى الدروس دون اهتمام بتكوين علاقات طيبة أو مشاركة الطلاب والتعـــاون معهم ، كما قد يعتذرون عن حضور بعض الحـــصص رغـــم وجـــودهم بالمدرسة ؛ وبالتالى يقل اهتمام وميول طلابهم بالمادة لما يدركونـــة مـــن صعوبات فيها . أما الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون فنيون غير تسلطيين يميلون لموادهم الدراسية لما سبق ذكره من أساليب التعامل للمعلم غير التسلطي .

وبمقارنة ق المحسوبة للمجموعتين الأولى والرابعة والتى تساوى ٥,٦٦ بقيمتى ق الجدولتيين نجد أنها أكبر من ق الجدولية .

∴ يوجد فرق جوهرى دال إحصائياً عند مـــستوى ٠,٠١ فـــى ميول الطلاب للمواد الدراسية نتيجة لتفاعل المجموعتين ، وذلك لـــصالح

الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين ثقافيون وهى قوة متوسطة بمعامل (إيبسلون) حيث تساوى (٠,١٠) ومعنى ذلك أن الطلاب يصبحون أكثر تفاعلاً ويزداد اهتمامهم وحريتهم مع المعلم غير التسلطى الذى يقوم بتدريس المواد الثقافية ، وذلك على عكس المدرسين التسلطيين الفنيين ويرجع ذلك الى أن مدرسى المواد الثقافية غير التسلطيين على درجة كافية من الخبرة والمهارة ويعرضون المادة بطريقة جيدة ويحاولون بقدر الإمكان التبسيط والتفسير وتشويق الطلاب أثناء الشرح ويحرصون على إقامة علاقات يسودها التعاون والود وإتاحة الحرية للطلاب للاستفسار والأسئلة وإشاعة جو نفسى آمن داخل الفصل دون ضغط أو إكراه ، كما يبدون اهتماماً بالمادة ينعكس على الطلاب فيصبحون أكثر ميلاً واهتماماً وحرصاً على الاستفادة من المعلم ومادته.

وبمقارنة ق المحسوبة للمجموعتين الأولى والثانية والتى تساوى ١٠,١٠ بقيمتى ق الجدوليتين نجد أنها أكبر من ق الجدولية .

∴ يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فى ميول الطلاب للمواد الدراسية نتيجة التفاعل المجموعتين لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير متسلطين ثقافييون فيصبحون أكثر اهتماماً وانتفاعاً من المعلم ، وقد بلغت قوة هذه الدلالة بمعامل إيبسلون (٠,١٨) وهى قوة كبيرة وقد سبق تفسير سبب ميول الطلاب لمواد المدرسين غير التسلطيين الثقافيين وكذلك تم تفسير سبب عدم ميول الطلاب لمواد المدرسين التسلطيين الثقافيين .

وبمقارنة ق المحسوبة للمجموعتين الرابعة والثانية والتى تساوى ٤,٤٣ بقيمتى ق الجدوليتين نجد أن ق المحسوبة أكبر من ق الجدولية .

∴ يوجد فرق جوهرى دال عند مستوى ٠,٠١ فى ميول الطلاب للمواد الدراسية نتيجة لتفاعل المجموعتين وذلك لصالح الطلاب الذين يقوم

بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون فنيون وذلك عكس الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطييون ثقافييون ، وقد بلغت قوة الدلالة بحساب معامل إيبسلون ٠,٠٧ وهى قوة متوسطة .

فرغم تسلطية المعلمين الفنيين إلا أن الطلاب أكثر ميلاً لهم من معلمى المواد الثقافية التسلطيين ، ويرجع ذلك الى اعتبار الطالب لأهمية المواد الفنية التى يقوم بتدريسها لهم المعلم التسلطى الفنى عن المواد الثقافية ، وباعتبارها أكثر ارتباطاً بالتدريبات العملية داخل المدرسة، فالمواد الفنية يحاول الطالب بعد دراستها تطبيقها عملياً وقد تكون مصدراً للدخل المادى له عندما يعمل خارج المدرسة فى تخصصه وبالتالى يكون هناك ارتباط واهتمام أكثر بهذه المواد مع المعلم ، كما أن عدد المواد الفنية يفوق دائماً عدد المواد الثقافية ؛ وبالتالى يزداد الوقت الذى يقضيه معلم المواد الفنية مع طلابه داخل الفصل عن معلم المواد الثقافية مما يتيح فرصة أكبر لأن يوجد الطالب مع معلم المواد الفنية ويتقمص سلوكه وأسلوبه ، كما أن طبيعة المواد الفنية لما بها من اتصال وثيق وتكامل فى مواد التخصص يتطلب استيعابها متكاملة وفهم كل ما به أولاً ، كما يصبح الطالب أكثر اهتماماً بالمادة الفنية مع المعلم التسلطى؛ لأنه دائم النصح لهم وحسهم على أهمية المواد الفنية عن المواد الثقافية، كما قد يرجع ذلك إلى ضعف الطلاب فى المواد الثقافية فى المرحلة الدراسية السابقة على الثانوى الصناعى مما يؤدى الى عدم ميولهم لمعلم المواد الثقافية التسلطى، كما يعلم الطالب أن تفوقه واستكماله الدراسة فى المعاهد والكليات يرتبط بتفوقه فى المواد الفنية لما لها من القدر الأعظم من الدرجات ، وبالتالى يتقبل المعلم الفنى عن المعلم الثقافى ، وبالتالى فمن المنطقى والطبيعى أن نجد ميول الطلاب أكثر نحو مدرسى المواد الفنية التسلطيين عن مدرسى المواد الثقافية التسلطى .

رابعاً : نتيجة تحليل التباين بين المجموعات :

بالكشف فى جدول النسبة الفائية عنـد دج (٣ ، ١١٥٨) نجـدها تساوى ٢,٦٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٣,٧٨ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة فى حالة التباين بين المجموعات والتـى تساوى ١٧,١١ بقيمتى ف الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أكبـرمن ف الجدولية عن مستوى دلالة ٠,٠١ .

∴ يوجد فرق جوهرى بين متوسطات درجـات الطـلاب بـين المجموعات الأربع فى مقياس الميول بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شـك ١% وعن طريـق sheffetest Test تـم حـساب المقارنـات بـين المجموعات الأربع لمعرفة دلالات الفروق لصالح أى مجموعـة (بـين المجموعات) .

جدول (٤٢) نتائج المقارنة الثنائية لتحديد الفرق الدال باستخدام اختبار توكى بالنسبة لدرجات الطلاب على مقياس الميول

المجموعات	المتوسطات	المجموعات ١	٢	٣	٤
(المجموعة الأولى) طلاب يقـوم بالتـدريس لهـم مدرسـون غيـر تسلطيين ثقافيون	١١,٢٧	–			
(المجموعة الثانية) طـلاب يقـوم بالتدريس لهم مدرسون تـسلطيون ثقافيون	٩,٧٩	**	–		
(المجموعة الثالثة) طـلاب يقـوم بالتـدريس لهـم مدرسـون غيـر تسلطيين فنيون	١١	(–)	**	–	
(المجموعة الرابعة ا) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون تـسلطيون فنيون	١٠,٤٤	**	**	* -	–

جدول (٤٣) نتائج المقارنات الست بأسلوب(شيفيه)

بالنسبة لدرجات الطلاب على مقياس الميول

المجموعات	المتوسطات	المجموعات			
		١	٢	٣	٤
(المجموعة يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين ثقافيون	١١,٢٧	—			
(المجموعة الثانية) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون ثقافيون	٩,٧٩	**	—		
(المجموعة الثالثة) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين فنيون	١١	(−)	* *	—	
(المجموعة الرابعة) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون فنيون	١٠,٤٤	*	*	*	—

وقد تأكدت للباحث النتائج السابقة عند استخدام لختبار (شيفية) فعندما نقارن نتائج المقارنات الست بين جدول رقم (٤٣) وجدول رقم (٤٤) نجد أن النتائج لا تختلف بين أسلوبى (توكى وشيفيه) إلا فى مستوى الدلالة بين المجموعة الأولى والرابعة ، حيث اتضح فى اختبار توكى أنه ٠,٠١ وفى اختبار (شيفيه) ٠,٠٥ ، وكذلك بالنسبة للمجموعتين الثانية والرابعة حيث اتضح أنه فى اختبار توكى٠,٠١ وفى اختبار (شيفيه)٠,٠٥ وسوف يعتمد الباحث على نتيجة اختبار (شيفيه) باعتباره أكثر تحفظاً من طريقة (توكى) .

والجدول (٤٤) يوضح نتائج قيم معامل ابيسلون

جدول (٤٤) نتائج قيم معامل إيبسلون بالنسبة لدرجات الطلاب

على مقياس الميول

حساب معامل إيبسلون	قوة العلاقة	التأثير
بين النمطين التسلطى وغير التسلطى	٠,٣٣	كبيرة
تفاعل التخصصات فى الأنماط	٠,١٥	كبيرة
بين المجموعات	٠,٢٠	كبيرة
مجموعة التسلطيين الثقافيين وغير التسلطيين الثقافيين	٠,١٨	كبيرة
مجموعة التسلطيين الثقافيين وغير التسلطيين الفنيين	٠,١٥	كبيرة
مجموعة التسلطيين الثقافيين والتسلطيين الفنيين	٠,٠٧	متوسطة
مجموعة التسلطين الفنيين وغير التسلطيين الفنيين	٠,٠٦	متوسطة
مجموعة التسلطيين الفنيين وغير التسلطيين الثقافيين	٠,١٠	متوسطة

فرغم أن معظم النتائج أكدت وجود فروق دالة إلا أن الباحث لم يكتف بالاعتماد على هذه النتائج الدالة ، بل اتجه إلى البحث عن قوة هذه الدلالة حتى لا تكون هناك مغالاة بعد ذلك فى تفسير النتائج الدالة إحصائياً، وذلك فى الوقت الذى ربما لا تكون فيه لهذه الدلالة أى قيمة من الناحية العملية. (صلاح علام ، ١٩٩٣ ، ص ٢٠٣)

وفى هذا الصدد بحثت قوة العلاقة باستخدام معامل إيبسلون وهو المقياس المناسب فى حالة الحصول على دلالة التحليل التباين بالمعادلة المذكورة سابقاً . (نفس المرجع ، ص ٣٠١)

وقد اقترح (Cohen , 1977) قاعدة معتمدة على الخبرة لتقويم قوة تأثير المتغير المستقل على النحو التالى :

(أ) التأثير الذى يفسر حوالى ١% من التباين الكلى يدل على تأثير ضئيل.

(ب) التأثير الذى يفسر حوالى ٦% من التباين الكلى يعد تأثيراً متوسطاً .

(جـ) التأثير الذى يفسر حوالى ١٥% فأكثر من التباين الكلى يعد تـأثيراً كبيراً .

(فؤاد أبو حطب ، أمال صادق ، ١٩٩١م ، ص ص ٤٤٢ - ٤٤٣)

وبذلك يتضح لنا من جدول (٤٥) أن قوى التأثير لمعامل إيبسلون تراوحت بين قوة تأثير كبيرة وقوى متوسطة روعيت عند تفسير النتـائج الدالة .

جدول (٤٥) : تحليل التباين لدرجات مجموعات البحث للطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون والطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسلطيين على مقياس بيئة الفصل

مصدر التباين	مجموع المربعات (م)	درجات الحرية د.ح	متوسط مجموع المربعات م.م	ف	مستوى الدلالة
بين الأنماط	٢٢٤,٧٥	١	٢٢٤,٧٥	٤٣,٦٤	**
بين التخصصات	٢,٥٥	١	٢,٥٥	٠,٥٠	–
التفاعل	٤,٣٥	١	٤,٣٥	٠,٨٥	–
بين المجموعات	٢٣١,٦٥	٣	٧٧,٢٢	١٥	**
داخل المجموعات	٥٩٥٤,٤٦	١١٥٨	٥,١٥		
المجموع الكلى			٦١٨٦,١١	١١٦١	

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

أولاً نتيجة تحليل التباين بين الأنماط :

بالكشف فى جدول النسبة الفائية عند دج (١ ، ١١٥٨) نجـدها تساوى ٣,٨٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٦,٦٤ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة فى حالة التباين بين النمطين والتى تساوى ٤٣,٦٤ بقيمتى ف الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أكبر من ف الجدولية عن مستوى دلالة ٠,٠١ .

∴ يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات الطلاب الذين يقـوم بالتدريس لهم معلمون غير تسلطيين ومتوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شـك ١% وذلك فى مقياس بيئة الفصل . وقوة العلاقـة بمعامـل إيبـسلون كبيـرة وتساوى (٠,٣٣) .

ولمعرفة موطن هذا الفرق تم حساب المتوسط لكل مجموعة

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسلطيون

= ٤٤٩٥ ÷ ٥٨٥ = ٧,٦٩

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون

= ٣٩٢٦ ÷ ٥٧٧ = ٦,٨١

يتضح من ذلك أن الفرق الدال لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسلطيين ، ومعنى ذلك أن بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها المعلم غير التسلطى أفضل من بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها المعلم التسلطى ، وهى نتيجة منطقية وتفسيرها هو أن الطلاب يدركون ان المعلم غير التسلطى يحاول مناقشتهم فى المناقشات والإجابة عن الأسئلة التى يطرحها لهم ، كما يدركون ضرورة القيام بما يكلفهم به من واجبات ، كما يدركون أن المعلم يراعى مشاعرهم دائماً ويعمل على مشاركتهم فى تحمل المسئوليات ومواجهة المشكلات التى تقابلهم ، ومن

خلال الاستمتاع والتعاون مع المعلم والشعور بالولاء له يشعرون بالانتماء نحو المعلم وبالتالى يتكيف الطلاب مع هذا المعلم داخل الفصل ، وهو يسعى دائماً لمساعدتهم ويشعرون بثقته بهم وسعيه إلى تشجيع الجميع والأخذ بيد الضعيف ، وهو يبذل كل طاقته فى سبيل بقاء المادة التعليمية ، ويركزعلى الواجبات والأنشطة بشدة فى سبيل مصلحة الطلاب ، ويناقش معهم دائماً هذه الواجبات التى تتصل بالمادة العلمية . كما يحثهم على التنافس والحصول على تقديرات أفضل فيسعون بجدية للحصول على التفوق ، وهو فى سبيل ذلك يراعى الفروق الفردية بين طلابه حتى لا يحبط الطالب الضعيف نتيجة لعدم قدرته على مسايرة باقى زملائه ، كما يدرك الطلاب مع هذا المعلم النظام فى تناول عناصر الموضوع وطريقة مشاركتهم واستفساراتهم من المعلم وبالتالى يتسم الفصل الدراسى بالهدوء حتى يتحقق الهدف ، ويركز المعلم دائماً على ضرورة اتباع قواعد النظام ويعاقب أى طالب يخالف هذه القواعد ؛ حتى تصبح البيئة مهيئة للعملية التعليمية ، كما أن المعلم غير التسلطى يستطيع بما أوتى من مهارة وحسنِ تصرف فى المواقف المختلفة التحكم داخل الفصل دون ضغط أو إكراه ، كما يدركون أن المعلم يسعى الى تطبيق كل جديد والتنويع فى مختلف الأنشطة والطرق التى تيسر المادة العلمية وبالتالى يشعر الطلاب بذواتهم وتوافقهم ويقبلون على بذل كل جهد مع هذا المعلم بكل حب .

أما المعلم التسلطى فلا يدرك الطلاب معه هذه المتغيرات وبالتالى تصبح بيئة الفصل جرداء لا ترقى بنمو الطلاب اجتماعيـاً أو نفـسياً ، ولا يتحقق لهم التوافق والنمو السوى ، ويزداد كرههم للمعلم والمدرسـة وذلك للأساليب غير الإنسانية التى يتبعها المعلم من ضغط واستبداد وتحكم وجفاء وعقاب مستمر معهم .

وتتفق هذه النتيجة مع الاتجاه السائد فى الدراسات السابقة ، والذى يرى أن المعلم المتصلب والذى يهمل الناحية العاطفية والاجتماعية فى تعامله مع طلابه يؤثر سلبياً فى توافقهم داخل بيئة الفصل [جولدن Golden (١٩٨٣)] وأن المعلمين ذوى الاتجاه الإنسانى لديهم مشاكل أقل فيما يتعلق بالنظام داخل الفصل [هاريس كارين Harris Carean (١٩٨٤)] وأنه لما قلت تسلطية المعلم زادت فاعليته مع تلاميذه داخل الفصل [إيرس Ayers ، جيرى Jirry (١٩٨٣)] ، وأن الاهتمام الشخصى للمعلمين ومرونتهم مع طلابهم يحقق التفاعل الاجتماعي الإيجابى والاتصالات الاجتماعية داخل الفصل وأن شعور الطلاب بالمتعة فى البيئة التعليمية وحب المعلم له يجعله أكثر شغفاً بالعملية التعليمية [جلاسر Glasser (١٩٨٦)] .

ثانيا : نتيجة تحليل التباين بين التخصصين :

بالكشف فى جدول النسبة الفائية عند د.ح (١ ، ١١٥٨) نجدها تساوى ٣,٨٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٦,٦٤ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة فى حالة التباين بين التخصصين والتى تساوى ٠,٥٠ بقيمتى ف الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أصغر من ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

∴ لا يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسو مواد ثقافية أو مدرسو مواد فنية تسلطيون ، وكذلك لا يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسو مواد ثقافية أو مدرسو مواد فنية غير تسلطيين وذلك فى مقياس بيئة الفصل بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% ومعنى ذلك أن بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها معلم المواد الفنية بما فيها من متغيرات لا يختلف عن بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها معلم المواد الثقافية بما فيها

من متغيرات ، سواء أكان المعلم تسلطى أما غير تسلطى ، وتفسير هــذا هو أن المعلم التسلطي القائم بتدريس المواد الفنية لا يختلف فــى أسـلوب تعامله مع طلابه واستغلاله جميع العناصر الموجودة داخل الفـصل عــن المعلم التسلطى القائم بتدريس المواد الثقافية فكلاهما لا يدرك قيمة مشاركة الطلاب فى المناقشات والأنشطة داخل الفصل باعتبارهـا شـرطاً مــن شروط التعلم وحل المشكلات واكتساب المعلومات والمهـارات ؛ حتــى يشعر الطالب بقيمته وسط زملائه ، وكلاهما لا يهتم باستحسان الـسلوك المقبول من الطلاب أو بأفكارهم الخاصة ، ولا يهتم بتوجيه الطلاب إلــى طرق اكتساب المعرفة أو تحفيزهم على التفاعل الاجتمـاعى والتنــافس والالتزام بالقواعد والهدوء داخل الفصل وبالتالى نجد أنه رغـم اخـتلاف تخصص كل معلم إلا أن الأسلوب الذى يتبناه كل منهم داخل الفـصل لا يختلف وبالتالى تصبح النتيجة المنطقية أنه لا يوجد فرق دال بين القائمين بتدريس المواد الفنية والقائم بتدريس المواد الثقافية ، وينطبق نفس القــول على المعلمين غير التسلطيين بما يتبعونه من أساليب وطرائق واحدة فــى خلق بيئة تعليمية مشجعة وداعمة وتشاركية تسهم فى تحقيق النمو والتوافق النفسى والاجتماعى للطلاب ، كما يفسر عــدم هــذا الاخـتلاف بــين التخصصات للمعلمين إلى أن أهداف هذه المرحلة الدراسية وطبيعة النظم والقوانين والأسلوب الذى يتميز به الجو المدرسى العام لها تأثيرها بدرجة واحدة على المعلمين بصفة عامة داخل المدرسة ، كما أن نوعية الطلاب (مشاغبين – مسالمين) داخل المدرسة ربما تنعكس بدرجة واحــدة علــى المعلمين ومن ثم الاهتمام أو عدم الاهتمام . كما تنعكس طبيعــة البيئــة الفيزيقية على المعلمين بصفة عامة فإن كانت مهيئه بالمقاعــد والوســائل التى تعين المعلم على أداء عمله ، ونظيفة وغير متهالكة تحفز بــلا شــك المعلم وتدفعه الى العمل بمتعة مع طلابه ، أما إذا كانت البيئة عكس ذلك

وغير مهيئة لجلوس البشر ، فيها ينعكس هذا أيضاً بصورة سلبية على المعلمين بصفة عامة فيقل اهتمامهم وحافزهم للعمل مع الطلاب داخل الفصل .

ثالثا : نتيجة تحليل التباين فى حالة التفاعل :

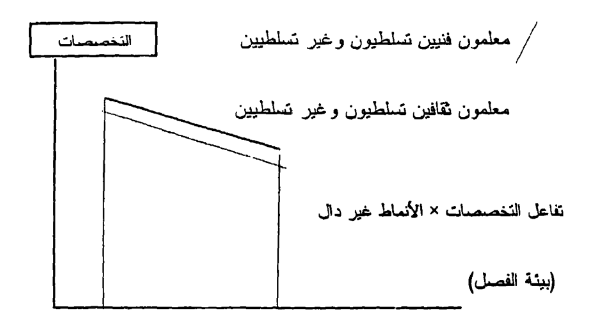
بالكشف فى جدول النسبة الفائية عند د. ح (، ١١٥٨) نجدها تساوى ٣,٨٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، وتساوى ٦,٦٤ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة فى حالة التفاعل بين الأنماط والتخصصات والتى تساوى ٠,٨٥ بقيمتى ف الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أصغر من ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ∴ لا يوجد فرق جوهرى دال فى بيئة الفصل نتيجة لتفاعل الأنماط والتخصصات مما يؤكد استقلالهما فى تحديد الفروق بين مجموعتى الطلاب فى درجاتهم على مقياس بيئة الفصل وذلك بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% ولتوضيح ذلك بيانياً تم حساب المتوسط لكل مجموعة .

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسلطيين فنيون= ٢٥٥٠ ÷ ٣٢٨ = ٧,٧٨

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسلطيين ثقافيون = ١٩٤٥ ÷ ٢٥٧ = ٧,٥٧

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون فنيون = ٢٤١٢ ÷ ٣٥٣ = ٦,٨٤

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون ثقافيون = ١٥١٤ ÷ ٢٢٤ = ٦,٧٦



تسلطى غير تسلطى

متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون وغير تسلطيين شكل (٢)

ويتأكد بذلك عدم وجود تفاعل دال

الجدول ٤٦ يوضح وجود تأثيرين أساسيين وكل تأثير دال ولكن ليس هناك تفاعل دال

غير تسلطى		تسلطى	
فنى	٧,٧٨	٦,٨٤	٧,٣١
ثقافى	٧,٥٧	٦,٧٦	٧,١٧
	٧,٦٨	٦,٨	

تفسير التأثيرات :

حيث أن متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون فنيون

(تسلطيون أو غير تسلطيين) أعلى قليلاً من متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون ثقافيون (تسلطيون أو غير تسلطيين) ومعنى ذلك أن بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها المدرس القائم بتدريس المواد الفنية بصرف النظر عما إذا كان تسلطيا أو غير تسلطى تكاد تكون أكثر مناسبة من بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها المعلم القائم بتدريس المواد الثقافية التسلطى أو غير التسلطى ، وربما يفسر هذا الاختلاف الطفيف فى أن الغالبية العظمى من مدرسى المواد الفنية يتعاملون مع طلابهم بروح التعاون والإخاء ويدركون أهمية مشاركة الطلاب فى الدروس وفى الأنشطة المختلفة التى تيسر المادة للدراسية كما يفضل الطلاب المواد الفنية أكثر من المواد الثقافية كما يتضح أن متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين (فنيون أو ثقافيون) أعلى من متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون (ثقافيون أو فنيون) ومعنى ذلك أن بيئة الفصل التى يهيؤها مدرسو المواد الفنية أو مدرسو المواد الثقافية غير التسلطيين أفضل من بيئة الفصل للمدرس التسلطى وهى نتيجة طبيعية ومنطقية ، لأن المعلم التسلطى بما يتبعه من أساليب لا يجعل المتغيرات بيئة الفصل أى اعتبار حينما يتعامل مع طلابه ويكون هدفه الأعظم تلقين ما أعده من مادة علمية فى حدود الوقت المتاح ، ولا يهتم بمدى فهم الطلاب للموضوع أم لا ، وبالتالى يصبح تأثير النمط غير التسلطى تأثيراً إيجابيا على بيئة الفصل أما تأثير النمط التسلطى فهو تأثير سلبى .

رابعاً : نتيجة تحليل التباين بين المجموعات :

بالكشف فى جدول النسبة الفائية عـن د.ح (٣ ، ١١٥٨) نجـدها تساوى ٢,٦٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٣,٣٨ عن مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة فى حالة التباين بين المجموعات والتـى تساوى ١٥ بقيمتى ف الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أكبر من مستوى دلالة ٠,٠١ .

∴ يوجد فرق جوهرى بين متوسطات درجـات الطـلاب بـين المجموعات الأربع فى مقياس بيئة الفصل بمستوى ثقة ٩٩% ومـستوى شك ١% وعن طريـق Shiffe test تـم حـساب المقارنـات بـين المجموعات الأربع لمعرفة دلالات الفروق لصالح أى مجموعة .

أولاً : حساب ف (شيفية) للمجموعتين الثانية والثالثة :

بالرجوع إلى جدول النسبة الفائية بدرجتى حريـة (٣ ، ١١٥٨) نجد أن قيمة ف الجدولية = ٢,٦٠ عند مستوى ٠,٠٥ وتـساوى ٣,٧٨ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة التى تساوى ٨,٩٦ بقيمتى ف الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أكبر من ف الجدولية عند مـستوى دلالة ٠,٠١ .

∴ يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات الطلاب الذين يقـوم بالتدريس لهم مدرسون غير متسلطين فنيون ومتوسط درجـات الطـلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسين تسلطيون ثقافيون وذلك لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين فنيون وذلك فى مقيـاس بيئة الفصل بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% ، وقد اتضح بحـساب معامل إيبسلون أن قوة هذه العلاقة ٠,١٤ وهى قوة تأثير متوسطة .

ومعنى ذلك أن بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها معلم المواد الفنية غير التسلطى أفضل من بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها معلم المواد الثقافية التسلطى ويرجع ذلك الى أن مدرس المواد الفنية غير التسلطى يستخدم فى الغالب أساليب جديدة فى التدريس نظراً لتشعب المواد التى تدرس فى التخصص ، كما يشجع طلابه على التفكير فى حل العديد من المشاكل التى تتصل بالمادة العلمية ، كما ان ألفة الطلاب بالمعلم غير التسلطى تجعلهم يستجيبون له فى تنفيذ القواعد والمحافظة على النظام والهدوء داخل بيئة الفصل ، كما أن معلم المواد الفنية غير التسلطى يغلب استخدامه لأساليب تيسر تماسك مجموعة الفصل وجعلها متعاونة عن طريق المشاركة فى العمل بما تهيؤها طبيعة المواد الفنية ، كما يشعر الطالب بأهميته وسط أقرانه ويبدى اهتماماً نحو كل الطلاب بدرجة واحدة، ويشجعهم أيضاً على بذل كل جهد فى سبيل التفوق وتحقيق أفضل مستوى ، أما المعلم التسلطى القائم بتدريس المواد الثقافية فنظراً لما يلجأ إليه من استخدام للشدة فى محاولة ضبط الفصل واتباع القواعد ، وعدم اهتمامه بمشاركة للطلاب معه بفاعلية فى المناقشات والأنشطة ، وعدم اهتمامه بالعلاقات الإنسانية الطيبة مع طلابه وقلة تشجيعهم وحفزهم نحو الأنشطة المختلفة التى تنمى المعرفة العلمية لدى الطلاب واقتصاره دائما على الطرق التقليدية التى يمل منها الطلاب كل هذا يجعل البيئة غير مهيؤها نفسياً وتربويا للطلاب حتى يبذلوا أقل جهد مع هذا المعلم .

حساب ف (شيفية) للمجموعتين الثانية والأولى :

بالكشف فى جدول النسبة الفائية عند د.ح (٣ ، ١١٥٨) نجد أن قيمة ف الجدولية = ٢,٦٠ عند مستوى ٠,٠٥ وتساوى ٣,٧٨ عند مستوى دلالة ٠,١ وبمقارنة ف المحسوبة التى تساوى ٥,٠٨ بقيمتى ف

الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أكبر من ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

∴ يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون ثقافيون ومتوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين ثقافيون وذلك لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسلطيين ثقافيون بمستوى ثقة ٩٩ % ومستوى شك ١ % إلا أن قوة التأثير بمعامل إيبسلون متوسطة حيث بلغت

(٠,١٠) وقوة العلاقة بمعامل إيبسلون ٠,١٠ وهى قوة متوسطة ومعنى ذلك أن بيئة الفصل التى يهيؤها معلم المواد الثقافية غير التسلطى بما فيها من متغيرات أفضل من بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها معلم المواد الثقافية التسلطى .

ويرجع ذلك إلى أن معلم المواد الثقافية غير التسلطى يدرك أهمية دوره ، ويسعى دائماً لمصلحة طلابه ويحاول بكل ما يستطيع من طرق تدريس أن يبسط لهم المادة وأن يشاركهم آراءهم وأفكارهم ويمنحهم حرية التعبير عن أفكارهم ولا يمل من إعادة الشرح والإيضاح وهو يراعى مستويات طلابه المختلفة ويتعاون معهم تشيع بينهم روح التعاون والتسامح. أما معلم المواد الثقافية التسلطى فينطبق عليه نفس التفسير الذى ذكر سابقاً .

ثالثاً : حساب (ف) شيفية للمجموعتين الثانية والرابعة :-

بالكشف فى جدول النسبة الفائية د.ح (٣،١١٥٨) نجد أن قيمة ف الجدولية = ٢,٦٠ عند مستوى ٠,٠٥ وتساوى ٣,٧٨ عند مستوى دلاله ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة التى تساوى ٠,٠٩ بقيمة ف الجدولية نجد أنها أصغر من ف الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ .

لا يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات الطلاب الـذى يقـوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون ثقافيون ومتوسط درجات الطلاب الـذى يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون فنييون وذلك فى مقياس بيئة الفصل.

ومعنى ذلك ان البيئة الدراسية التى يهيؤها مدرس المـواد الفنيـة التسلطى لا تختلف عن البيئة الدراسية التى يهيؤها مدرس المواد الثقافيـة التسلطى وتفسير ذلك هو أن كلا التخصصين يتبنى أساليب تـسلطية دون مراعاة المتغيرات بيئة الفصل الدراسى ، والدور الذى يمكن أن تلعبه فى زيادة حفز الطلاب وتشجيعهم والارتقاء بمستواهم العلمى والنمو النفـسى السوى ، فرغم اختلاف المادة الدراسية فـى مـضمونها إلا أن طرائـق تدريسها ونمط التعامل مع الطلاب تكاد تكون واحدة فدوافعهم نحو المهنة واحدة واتجاهاتهم السالبة نحو الطلاب لا تختلف .

رابعا : حساب ف (شيفيه) للمجموعتين الثالثة والرابعة :-

بالكشف فى جداول النسبة الفائية عند د.ح (٣ ، ١١٥٨) نجد أن قيمة ف الجدولية = ٢,٦٠ عند مستوى دلاله ٠,٠٥ وتساوى ٣,٧٨ عنـد مستوى دلاله ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة التى تساوى ٩,٧٢ بقيمتى ف الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أكبر من ف الجدولية عند مستوى دلالـه ٠,٠١ .

يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات الطـلاب الـذين يقـوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين فنيون ، وذلك لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين فنيون وذلك فى مقيـاس بيئـة الفصل وقد وجد ان قوة التأثير بمعامل إبيسلون كبيرة حيث بلغت (٠,١٥) ومعنى ذلك ان بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها معلم المولد الفنية غيـر التسلطى أفضل من بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها معلم المـواد الفنيـة التسلطى ، فالنمط الأول أكثر اهتماماً وحماساً بالمادة الدراسية وبتحضيرها

وبالوسائل والنماذج ويناقش مع طلابــه بــصدر رحـــب ، ولا يفــرض توجيهاته الصارمة على طلابه ، ويشترك معهم فى الأنــشطة المختلفــة ويحترم مشاعرهم ويعاملهم دون تحيز ويشجعهم على إبــداء الآراء دون رهبة أو خوف .أما المعلم التسلطى القائم بتدريس المواد الفنية فلا يتــيح للطلاب حرية المناقشة ويتخذ من مهنته سبيلاً للتحكم وتحقيــق مــصلحته الذاتية والضغط على الطلاب واستخدام أسلوب الترهيب والتنــافس غيــر السوى ، وقد يلجأ إلى تعقيد المادة الدراسية وعــدم الاهتمــام بواجبــات الطلاب وعدم مشاركتهم لحل مشاكلهم وبالتالى يــصعب تحقيــق الــتعلم المستمر داخل بيئة الفصل مع هذا النمط من المعلمين .

خامسا : حساب ف (شيفيه) للمجموعتين الثالثة والأولى :

بالكشف فى جداول النسبة الفائية عند د.ح (٣ ، ١١٥٨) نجد أن قيمة ف الجدولية = ٢,٦١ عند مستوى دلاله ٠,٠٥ وتساوى ٣,٨٠ عنــد مستوى دلاله ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة التى تساوى ٠,٤٧ بقيمتى ف الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أصغر من ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .

لا يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات الطلاب الــذين يقــوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين فنيون ومتوسط درجــات الطــلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين ثقافيون بالنسبة لمقيــاس بيئة الفصل .

ومعنى ذلك أن بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها مــدرس المــواد الثقافية التسلطى لا تختلف عن بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها مدرســى المواد الفنية التسلطى ، ومرجع ذلك كما سبق القول أن الأساليب التربوية وأساليب المعاملة التى تتبع من كلا النمطين لا تكاد تختلف تجاه الطلاب ،

كما أن طبيعة العمل فى مهنة التدريس تكاد لا تختلف بين التخصصين وجميع المؤثرات فى أداء المعلمين فى المدرسة لا تخضع للتخصص .

سادسا : حساب ف (شيفيه) للمجموعتين الأولى والرابعة :-

بالكشف فى جداول النسبة الفائية عند د.ح (٣ ، ١١٥٨) نجد أن قيمة ف الجدولية = ٢,٦٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٣,٧٨ عند مستوى دلاله ٠,٠١ وبمقارنة ف المحسوبة التى تساوى ٥,١٣ بقيمتى ف الجدوليتين نجد أن ف المحسوبة أكبر من ف الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ .

يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين ثقافيون ومتوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون فنيون وذلك لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين ثقافيون إلا أن قوة التأثير كانت متوسطة و بحساب معامل إيبسلون حيث بلغت (٠,١٠) ومعنى ذلك ان بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها معلم المواد الثقافية غير التسلطى أفضل من بيئة الفصل الدراسية التىيهيؤها معلم المواد الفنية التسلطى وترجع قوة التأثير المتوسطة إلى أن المعلم غير التسلطى القائم بتدريس المواد الثقافية قد يسعى إلى المحافظة على النظام والهدوء داخل الفصل ، وقد يتبع فى سبيل ذلك بعض طرق الحزم حتى يستجيب له طلابه فى الوقت الذى يستخدم فيه معلم المواد الفنية التسلطى أساليب التحكم والأوامر بطريقة أكثر حزماً وشدة عن المعلم غير التسلطى .

جدول (٤٧) نتائج المقارنات الست بأسلوب شيفية بالنسبة لدرجات الطلاب على مقياس بيئة الفصل

المجموعات		المجموعات الأربع			
		١	٢	٣	٤
(المجموعة الأولى) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين ثقافيون	٧,٧٥	–			
(المجموعة الثانية) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون ثقافيون	٦,٧٦	**	–		
(المجموعة الثالثة) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين فنيون	٧,٧٨	(–)	**	–	
(المجموعة الرابعة) طلاب يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون فنيون	٦,٨٤	**	(–)	**	–

جدول (٤٨) قيم معامل إيبلسون بالنسبة
لدرجات الطلاب على مقياس بيئة الفصل

المجموعات	قوة العلاقة	التأثير
بين النمطين التسلطى وغير التسلطى	٠,٣٣	كبيرة
بين المجموعات	٠,١٩	كبيرة
مجموعة التسلطيين الثقافيين وغير التسلطيين الفنيين	٠,١٤	متوسطة
مجموعة غير التسلطيين الثقافيين وغير التسلطيين الفنيين	٠,١٠	متوسطة
مجموعة غير التسلطيين الفنيين ومجموعة التسلطيين الفنيين	٠,١٥	كبيرة
مجموعة غير التسلطيين الثقافيين ومجموعة التسلطيين الفنيين	٠,١٠	متوسطة

خلاصة وتعقيب :

– يتضح من جداول تحليل التباين ومما سبق ؛ يمكننا أن نخلص إلى وجود فروق دالة بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين ومتوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون فى درجاتهم على مقياس الميول وكذلك فى درجاتهم على مقياس بيئة الفصل الدراسى . ويرجع ذلك إلى نمط الشخصية الذى يتميز به كل نمط فالمعلم التسلطى يثير البلبلة فى أفكار طلابه نتيجة لعدم اتزانه فى المعاملة لاعتقاده بأنه هو الآمر والناهى داخل الفصل دون اعتبار أو استماع لآراء طلابه ومناقشتهم مما يجعله أكثر كرهاً للطلاب

ويجعل البيئة التعليمية غير مهيئة للتعلم والنمو وهو يلجأ إلى استخدام القوة مع طلابه ولا يثق في كل من حولها ولا يحب التفاهم والنقاش مع طلابه ، أما المعلم غير التسلطى فنظراً لتقبله لطلابه وإدراكه لأهمية دوره داخل الفصل وحبه للعمل وللطلاب ومعالجة الأمور بحكمة وعدم فرض التوجيهات الصارمة عليهم وتوجيه الاهتمام لكل طالب ومحاولته تبسيط المادة الدراسية لهم وتشجيعهم على بذل الجهد للتعلم والتدريب على الأنشطة والتنافس في التفوق ، كل هذا يجعل الطلاب يستسهلون المادة ويتجاوبون مع المعلم وتنمو شخصياتهم داخل بيئة الفصل .

- واتضح عدم وجود فروق بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسو مواد فنية ومتوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسو مواد ثقافية ، وذلك فى كل من درجاتهم على مقياس الميول ومقياس بيئة الفصل ، ومعنى ذلك أنه نظراً لأن طبيعة العمل فى مهنة التدريس تكاد لا تختلف فى جميع تخصصات المعلمين بالإضافة إلى العوامل الأخرى التى قد تؤثر فى أداء المعلمين مثل النظام الإدارى ونظام الحوافز ونوعية البيئة الفيزيقية ، ونوعية الطلاب كل هذا لا يخضع للتخصص وبالتالى تصبح ميول الطلاب وتكيفهم مع المعلمين الثقافيين أو الفنيين داخل بيئة الفصل واحدة مادام النمط واحداً .

- كما يتضح وجود فرق دال فى الميول نحو المواد الدراسية نتيجة لتفاعل الأنماط والتخصصات فى حين لم يوجد فرق دال فى نوعية بيئة الفصل الدراسى نتيجة لتفاعل الأنماط والتخصصات بينما كان هناك تأثير دال ؛ فالطلاب بطبيعة الحال يميلون إلى مواد المدرسين غير التسلطيين أكثر من ميولهم للمعلمين التسلطيين ، كما أن بيئة الفصل التى يهيؤها معلم المواد الفنية سواء كان تسلطياً أو غير تسلطى أفضل قليلاً من

بيئة الفصل الدراسى التى يهيؤها معلم المواد الثقافية سواء أكان تسلطياً ام غير تسلطى .

- كما اتضح وجود فرق جوهرى بين متوسطات درجات الطلاب بين المجموعات الأربع في مقياس الميول وكذلك فى مقياس بيئة الفصل وقد وجدت فروق دالة بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون فنيون غير تسلطيين ومتوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون ثقافيون غير تسلطيين ، وذلك فى كل من مقياس الميول وبيئة الفصل ، ومرجع ذلك هو أن النمط غير التسلطى فى التخصصين يتبنى أساليب واحدة فى معاملة الطلاب ويدركون متغيرات بيئة الفصل بدرجة واحدة .

- كما أسفرت المقارنات الثنائية بين المجموعات بأسلوب (شيفيه) عن وجود فروق دالة بين متوسط درجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون ثقافيون تسلطيون وذلك فى مقياس بيئة الفصل فى حين لم توجد هذه الفروق بين المجموعتين فى مقياس الميول ومرجع ذلك هو أن بيئة الفصل تتأثر أكثر بنمط المعلم بما فيها من متغيرات أما فى الميول فقد يتحيز ويتقمص بعض الطلاب نحو المعلم التسلطى .

مدى تحقق الفرض الثانى :-

وهكذا يتضح أن الفرض الثانى قد تحقق وأنه كلما زادت تسلطية المعلم زاد تأثيره فى ميول الطلاب للمواد الدراسية بالأحجام وأصبحت بيئة الفصل غير مهيئة نفسياً واجتماعياً ، وعلى العكس من ذلك كلما كان المعلم متوازناً فى تعامله مع طلابه زادت ميولهم للمواد الدراسية بالإقدام وأصبحوا أكثر تكيفاً معه داخل بيئة الفصل ، وأن التخصص (الأكاديمى) للمعلم أدى إلى اختلاف مدى التأثير على الميول وكذلك على بيئة الفصل .

ومن ذلك يتضح السبب الذى حذا بالباحث إلى صياغة الفرض الثانى بالصورة السابقة نظراً لعدم توافر دراسات وأبحاث سابقة تهتم بدراسة أثر تخصص المعلم (الأكاديمى) فى مدى تسلطيته على الطلاب.

الفرض الثالث :

صيغ الفرض الثالث على أساس أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الميول نحو المادة الدراسية لدى الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم نمط غير تسلطى من المعلمين والطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم نمط تسلطى من المدرسين لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم نمط المعلمين غير التسلطى ، وقد اشتق هذا الفرض فى ضوء نتائج البحوث التى أشارت إلى أن ميول الطلاب للمادة الدراسية يتأثر بمدى تقبلهم للمعلم الذى يقوم بتدريسها .

ولقد قام الباحث بتقسيم مجموعة المعلمين إلى تسلطيين وغير تسلطيين باستخدام الأرباعيات كاحد مقاييس التشتت وبذلك فان المعلمين الذين وقعت درجاتهم فى الإرباعى الادنى من ٢٥% كانوا غير التسلطيين أما المعلمون الذين وقعت درجاتهم فى الإرباعى الاعلى من ٧٥% كانوا هم مجموعة المعلمين التسلطيين ، أما المجموعة التى وقعت فى الارباعى الثانى والارباعى الثالث فقد تم استبعادها وبذلك نجد ان مجموعة المعلمين غير التسلطيين وقعت درجاتهم من صفر حتى ٦٠ أما مجموعة المعلمين التسلطيين وقعت درجاتهم من ١٨١ حتى ٢٤٠ أما المجموعة التى توسطت التوزيع التكرارى والتى تم استبعادها وقعت درجاتهم من ٦١ - ١٨٠ .

وقد تم حساب درجة المعلم فى مقياس التسلطية بعد تصحيح مقياس التسلطية الذى طبق على الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم هذا المعلم ثم حساب المتوسط وجمع درجاتهم الكلية ، وقسمتها على عدد

الفصول وبذلك يكون الناتج هو الدرجة التى تحدد ما إذا كان المعلم تسلطياً أو غير تسلطى بمقارنتها بدرجة الإرباعى الأعلى والإباعى الأدنى .

وحسبت **T Test** لكل من درجات الطلاب فى مقياس الميول الذين جاءت درجاتهم فى مقياس التسلطية فى الإثلاثى الأعلى مقابل الطلاب الذين وقعت درجاتهم فى الإثلاثى الأدنى وقد استخدام اختيار النسبة التائية (ت) فى معالجة هذا الغرض لأنه هو المعنى بقياس دلالة فروق المتوسطات غير المرتبطة والمرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية .

ويتطلب استخدام اختبار النسبة التائية أن تفى البيانات ببعض الشروط نظراً لأن هذا الاختبار يستند إلى فروض معينة ولا بد للباحث أن يراعى هذه الشروط وهى :-

١- حجم كل عينة :

حيث يميل توزيع ت إلى أن يكون مدبباً حينما تكون العينة صغيرة أى أقل من (٣٠) ويميل التوزيع إلى الاعتدالية حينما يزيد حجم العينة على (٣٠) وقد روعى فى البحث الحالى زيادة حجم العينة بقدر الإمكان .

٢-الفرق بين عينتى البحث :-

من الأفضل أن يكون جحم عينتى المتغيريين متقارباً ؛ حيث إن الفارق الكبير بين المتغيرين يؤثر فى مستوى دلالة " ت " حيث تعتمد درجة الحرية على عدد أفراد كل عينة وقد كان حجم العينتين فى هذا البحث متقارباً .

٣- اختيار تجانس العينتين

يقاس مدى التجانس العينتين بقسمة التباين الأكبر للعينة الأولى على التباين الأصغر للعينة الثانية ثم نقارن ف التى حسبناها مع ف من الجدول بدرجات حرية التباين الكبير

(ن-١) ودرجات حرية التباين الصغير (ن-١) ثم نقارن ف المحسوبة بقيمة ف الجدولية عند مستوى دلاله ٠,٠٥ أو ٠,٠١ فإن كانت ف المحسوبة أصغر من ف الجدولية فإن ذلك يدل على تجانس العينتين .

٤- مدى اعتدالية التوزيع التكرارى لدرجات عينتى البحث :

واعتدالية التوزيع التكرارى تعنى مدى تحرره من الالتواء السالب أو الموجب فالتوزيع الاعتدالى لا التواء له ويمتد من ٣ إلى + ٣ وكلما اقترب الالتواء من الصفر كلما كان التوزيع اعتدالياً لان المتوسط يساوى الوسيط فى التوزيع الاعتدالى ولذا يكتفى بالكشف عن اعتدالية التوزيع التكرارى بالمدى المناسب أو المعقول للابتعاد الالتواء عن -٣ أو عن +٣ وهذا يعنى مدى اقترابه من الصفر .

(فؤاد البهى السيد ، ١٩٧٩ م ، ط٣ ، ص ص ٤٥٤ - ٤٥٧)

٥- استقلال الملاحظات :

وهذا يعنى أن البيانات التى يتم جمعها غير متداخلة أو متكررة أو معتمدة على بعضها فى المجموعات أو بين المجموعات ولا يتوافر ذلك إلا أن يكون اختيار العينات عشوائياً .

(فؤاد أبو الحطب ، أمال صادق ، ١٩٩١ م ، ص ص ٣٧٢ - ٣٧٥)

وقد تم حساب الالتواء للتخفف من مدى اعتدالية التوزيع التكرارى بعد حساب المتوسط والوسيط والانحراف المعيارى . وتم حساب التجانس بالنسبة الفائية .

٦- تم حساب قوة العلاقة بين المتغيرين :

تم حساب قوة التأثير (قوة الإحصاءات) فى حالة النسبة التائية الدالة وذلك لتحديد حجم التأثير فإذا كانت قيمة (د) حوالى ٠,٢ وحتى أقل من ٠,٥ فإن قوة التاثير تكون ضعيفة وإذا كانت من ٠,٥ وحتى ٠,٨ وهى متوسطة وإذا زادت عن ٠,٨ تكون قوية وعلى ذلك فقيمة إتيا[٢] التى تتراوح من ٠,١ وحتى ٠,١٥ هى قيمة قوية ويمكن الأخذ بها . (سعد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ م ، ط٣ ، ص ١٣٦)

والجدول رقم (٤٩) يوضح تلخيص لحساب النسبة الفائية لمجموعة الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسلطيين ومجموعة الطلاب الين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون فى درجاتهم على مقياس الميول للتحقق من مدى التجانس للعينتين وكذلك حساب الالتواء للتحقق من مدى اعتدالية التوزيع التكرارى .

جدول (٤٩) بحساب النسبة الفائية والالتواء للتحقق من التجانس واعتدالية التوزيع لمجموعتى الطلاب فى درجاتهم على مقياس الميول

إحصاءه	غير تسلطى	تسلطى
المتوسط	١١,١٠٤٢٧٤	١٠,٢١٦٦٣٨
الوسيط	١١	١٠
الانحراف المعيارى	٢,٣١٧٧٦٣٥	٢,٤٣٤٩١٢١
التباين	٥,٣٧٢٠٢٧٦	٥,٩٢٨٧٩٦٨
العينة	٥٨٥	٥٧٧
درجة الحرية	١١٦٠	
النسبة الفائية	١,١٠٣٦٤٢٦	
مستوى الدلالة	قيمة ف غير دالة	-
الالتواء	٠,١٣٤٩٦٥٨	٠,٢٦٦٩١٣٣

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ف غير دالة وبالتالى يكون المجموعتان متجانستين من حيث التشتت .

كما يلاحظ أن قيم الالتواء قد جاءت قريبة من الصفر مما يدل على اعتدالية التوزيع وبالتالى يحق لنا أن نستخدم اختبار النسبة التائية .

ويوضح الجدول (٥٠) نتيجة حساب النسبة التائية لدرجات الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون ودرجات الطلاب والذين يقوم بالتدريس لهم معلمون غير تسلطيين على مقياس الميول نحو المادة الدراسية لعينتين غير متساويتين فى الحجم وكذلك يتضح من الجدول قوة الإحصاءة (ت) .

أولاً : حساب النسبة التائية لبعد الاهتمام :

جدول (٥٠) نتيجة حساب النسبة التائية

وقوة الإحصاءة ت لبعد الاهتمام

	الاهتمام غير تسلطى	الاهتمام تسلطى
المتوسط	٣,٤٧٠٠٨٥٥	٢,٢٦٦٨٩٧٧
التباين	١,٢٩٠١٢٩٥	٢,٣٠٦٥٧٨٨
العينة	٥٨٥	٥٧٧
درجة الحرية	١١٦٠	
ت المحسوبة	٢٩,٠٩٧٠٨٤	
مستوى الدلالة	دال عند ٠,٠١	
قوة الإحصاءة ت إيتا^{٢}	٠,٤٣ قوية	
الدالة (د)	١,٧٣	

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

بالكشف فى جدول النسبة التائية د.ح (١١٦٠) نجدها تـساوى ١,٩٦ وعند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٢,٥٨ عند مستوى دلالة٠,٠١ وبما أن ت المحسوبة أكبر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات الطـلاب الـذين يقـوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين والطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون تسلطيون لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين وذلك الاهتمام بمستوى شك ٠,١ ، كما اتضح أن قوة الإحصاءة ت قوية مما يشير إلى أن تأثير المدرس غير التسلطى فى اهتمام الطلاب بالمادة التى يقوم بتدريسها تأثير قوى ودال ، ومعنى ذلك أن الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيون يصبحون أكثـر حبـاً للمـادة الدراسية وأكثر نشاطاً فى البحث عن كل جديد أو التدريب على أى نشاط يتعلق بالمادة الدراسية التى يقوم بتدريسها هذا المعلم غير التسلطى ، وذلك لاتباعه لاساليب تربوية تتسم بإتاحة حرية لإبداء الأراء والأفكار والاهتمام بها والاتصال الوجدانى القائم على الود والتقدير والموضوعية فى إصدار الأحكام وبالتالى يصبح الطلاب اكثر اهتماما بالمادة وأكثر إقبـالا علـى فهمها واستيعابها نتيجة هذا السلوك من المعلم الذى يرضاه ويقبله طلابـه وبالتالى تتحقق الأهداف التربوية .

ويزداد اهتمام الطلاب بمادة المعلم غير التسلطى حيث يـصبحون أكثر انتباهاً حينما يتكلم أو يشرح الدرس فيصبحون مؤهلين لاستقبال كل المثيرات التى يهيؤها هذا المعلم ، وذلك على عكس المعلم التسلطى فهـو لا يهتم بتلك العلاقة الإنسانية التى تشعر طلابه بأهميتـه لهـم وبالتـالى لا يبدون اهتماما بالمادة الدراسية .كما توصل لمثل هذه النتيجة(شـحاتة محروس ١٩٩٤ م) .حيث توصل إلى وجود فروق فى الاهتمام بالمـادة

الدراسية لدى تلاميذ الصف الثانى من التعليم الأساسى الذين يقوم بالتدريس لهم مجموعة المدرسين التى تميزت بالدقة فى المعاملة ، والتلاميذ الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون يتميزون بالصرامة فى المعاملة وذلك لصالح طلاب المدرسين الذين تميزوا بالرقة فى المعاملة .

كما توصلت (راجيه شكرى ١٩٨١)

إلى أنه كلما اتجه أسلوب المعلم فى التدريس نحو عدم الرسمية زاد ميل التلاميذ نحو المادة التى يقوم بتدريسها هذا المعلم ، بحيث لا يتبع المعلم هنا الأساليب التقليدية فى التدريس ويصبح الأسلوب متمركز حول المعلم .

ثانياً : حساب النسبة التائية لبعد الحرية :

جدول (٥١) نتيجة حساب النسبة التائية

وقوة الإحصاءة ت لبعد الحرية

	الحرية غير تسلطى	الحرية تسلطى
المتوسط	٢,٨٧١٧٩٤٩	٢,٥١١٢٦٥٢
التباين	١,٥٢٥٤٤٢٣	١,٤٢٨٣٨٠٨
العينة	٥٨٥	٥٧٧
درجة الحرية	١١٦٠	
ت المحسوبة	٥,٠٥١٣٠٣٣	
مستوى الدلالة	دال عند ٠,٠١	
قوة الإحصاءة ت إتيا[٢]	٠,٠٣ قوية	
الدالة (د)	٠,٣٥	

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

بالكشف فى جدول النسبة التائية د.ح (١١٦٠) نجدها تساوى ١,٩٦ وعند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٢,٥٨ عند مستوى دلالة٠,٠١ وبما أن ت المحسوبة أكبر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ كما اتضح أن قوة الإحصاءة قوية .

يوجد فرق جوهرى بين متوسطى درجات المجموعتين وذلك فى متغير الحرية لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم مدرسون غير تسلطيين بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% ، كما اتضح أن قوة الاحصاءة قوية مما يشير إلى أن تأثير المدرس غير التسلطى على شعور الطلاب بالحرية تأثير قوى ومعنى ذلك ان الطلاب يشعرون بحرية أكثر من المعلم غير التسلطيى وهى نتيجة طبيعية إذ أن المعلم غير التسلطى بما يتسم به من علاقة وجدانية مع طلابه تقوم على التعاون والاحترام والود مما يتيح لطلابه فرصة إبداء الآراء والإستفسار عما يصعب من المادة الدراسية ومشاركتهم فى الأنشطة داخل الفصل دون رهبة أو خوف ، كما يتضح لهم الحرية فى طريقة التدريب على المهارات اللازمة لاكتساب المادة العلمية. والحرية فى المناقشة مع الزملاء لحل مشكلة تتعلق بالمادة العلمية أو بما يقدمه المعلم من مشكلات تتحدى تفكير الطلاب كل هذا بلا شك يجعل الطلاب فى حرية أكثر حينما يتعاملون مع مادة هذا المعلم ، وبالتالى تزداد ميولهم نحوها ويتفق هذا مع ما توصل إليه (شحاتة محروس ١٩٩٤) فى أن مجموعة الطلاب التى يتصف مدرسوها بالرقة فى الاتجاه والسلوك كانت من افضل المجموعات شعوراً بالحرية حين التعامل مع المواد الدراسية .

ومع المعلم التسلطى يصبح الطلاب مقيدين داخل الفصل الواحد بشروط وأوامر ربما تكون عوائق أمام الطلاب للتعامل مع المادة الدراسية وفائدة منها ، ويتفق هذا مع ما يشير إليه (جهاد فؤاد ١٩٩٢) .

من أن المعلم الذى يستخدم أسلوباً جافاً مستعملاً لغة مجردة يؤدى إلى انصراف الطلاب عنه وإهمالهم لمادته الدراسية .

ثالثاً : حساب النسبة التائية لبعد الصعوبة :

جدول (٥٢) نتيجة حساب النسبة التائية

وقوة الإحصاءة ت لبعد الصعوبة

	الصعوبة غير تسلطى	الصعوبة تسلطى
المتوسط	١,٤٧٣٥٨٩٧	٣,٠٦٥٨٥٧٩
التباين	٢,٣٧٥٢٧٦٩	٢,٧١٣١٦٣٥
العينة	٥٨٥	٥٧٧
درجة الحرية	١١٦٠	
ت المحسوبة	١٤,١١٩٨٥٧	
مستوى الدلالة	دال عند ٠,٠١	
قوة الإحصاءة ت إتيا ^{2}	٠,١٥ قوية	
الدالة (د)	٠,٨٥	

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

بالكشف فى جدول النسبة التائية د.ح (١١٦٠) نجدها تساوى ١,٩٦ وعند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتساوى ٢,٥٨ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبما أن ت المحسوبة أكبر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

يوجد فرق جوهرى بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون وذلك فى متغير

الصعوبة بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% ، كما أتضح ان إحصاءة ت قوية أى أن الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون يحدون صعوبة حين التعامل مع المادة الدراسية وبالتالى يقل الميل لهـا . وهـذه نتيجة تتمشى مع المنطق ؛ فالمعلم التسلطى يضع قيوداً علـى سـلوكيات طلابه ويغلق أمامهم باب المناقشة لما قرأوه أو تعلمـوه ولا يـسمح لهـم بإدلاء آرائهم فيه بالإضافة إلى أسلوب التهديد والتهكم على الطلاب ممـا يشعرهم بالهوة بينهم وبين معلمهم ، وبالتالى يفتقد الحماس من الطـلاب ويقلل الاهتمام أو محاولة الانتباه إلى المعلم فيما يقـول وبالتـالى يـشعر الطالب مع هذا المعلم المعقد أن المادة معقدة ويستحيل فهمها والنجاح فيها، فحتى يحب الطالب المادة لا بد من حبه للمعلم أولاً ، أما طـلاب المعلـم غير التسلطى فلا يشعرون بصعوبة ويميلون بشكل طبيعى نحو مادته لأنه يتقبل مشكلاتهم دائما بصدر رحب ودائم النصح والإرشاد لهم ويجـدون منه اهتماماً ويشعرون معه بحرية تكفل لهم الالتجاء إليه كلما أرادوا ويبذل كل جهده فى سبيل تسهيل المادة الدراسية أثناء شرحها ويتأكد باسـتمرار من مدى فهمهم ، كما يوجه اهتمامهم إلى أهمية ما يدرسـونه ومـن ثـم لا يجد طلابه أى مصاعب أثناء دراستهم .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (شحاته محروس ١٩٩٤ م) فى أن الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون أكثر رقة فـى المعاملـة لا يشعرون بصعوبة فى تعاملهم مع مادته الدراسية ، كما يتفق مـع مـا توصل إليه (عبد الرحمن محمد مهدى ١٩٨٨) من أن الطلاب لا يجدون أيه صعوبة فى أثناء دراستهم مع المعلم الذى يتقبل طلابه دون صـرامة أو نفور .

رابعاً : حساب النسبة التائية لبعد المنفعة :

جدول (٥٣) نتيجة حساب النسبة التائية

وقوة الإحصاءة ت لبعد المنفعة

	المنفعة تسلطى	المنفعة غير تسلطى
المتوسط	٣,٠٠٣٤١٨٨	٢,٣٥٥٢٨٦
التباين	١,٨١٥٣٧١	١,٦٦٢٣٣١٢
العينة	٥٨٥	٥٧٧
درجة الحرية	١١٦٠	
ت المحسوبة	٨,٣٦٨٦٥١٤	
مستوى الدلالة	دال عند ٠,٠١	
قوة الإحصاءة ت إتيا^{2}	٠,٠٦ قوية	
الدالة (د)	٠,٥١	

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

بعد الكشف فى جدول النسبة التائية وجدت فروق جوهرية بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم معلمون تسلطيون وذلك فى متغير المنفعة الاجتماعية بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١% كما اتضح أن إحصاءة ت قوية. ومعنى ذلك أن الطلاب يصبحون أكثر استفادة ومنفعة عملية من المادة التى يقوم بتدريسها معلم تسلطى ؛ حيث يتوافر لديه جميع الأجوبة والاستفسارات التى يطرحها طلابه ، وحين يوجه طلابه إلى أهمية المادة ومدى ارتباطها بالمجتمع ، وبالتالى يشعرون بأهميتها ومدى ما يعود عليهم ، وحيث يجد الطلاب الإجابة المقنعة والأسلوب المبسط لتوضيح المادة العلمية .

ويفسر هذا أيضاً بأن المعلم التسلطيى نظراً لرهبة الطلاب منه يستيجبون فى خوف لأوامره فى الاستماع للشرح وعمل التمارين والواجبات والأنشطة داخل المدرسة وخارجها ، وهو أقدر على ضبط الطلاب المشاغبين ؛ مما يتيح الفرصة لباقى الطلاب لمتابعة المعلم أثناء الشرح والاستفادة من مادة هذا المعلم وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (عبد الرحمن محمد مهدى ١٩٨٨) من أن الطلاب يشعرون بالمنفعة الاجتماعية للمادة حينما يشعرون مع المعلم بأهميتها وارتباطها بالمجتمع الخارجى وفى تفسير كثير من الظواهر الخارجية فى المجتمع .

وفى حين تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه (شحاته محروس ١٩٩٤ م) من أن المنفعة العملية التى تعود على التلميذ نتيجة دراسته لمادة معينة لا يؤثر فيها المدرس سواء أكان صارماً أو رقيقاً .

خامساً : حساب النسبة التائية للدرجة الكلية على المقياس " الميول "

جدول (٥٤) نتيجة حساب النسبة التائية وقوة الإحصاءة ت للدرجة الكلية على المقياس

	الميول " كلى " غير تسلطى	الميول " كلى " تسلطى
المتوسط	١١,١٠٤٢٧٤	١٠,٢١٦٦٣٨
التباين	٥,٣٧٢٠٢٧٦	٥,٩٢٨٧٩٦٨
العينة	٥٨٥	٥٧٧
درجة الحرية	١١٦٠	
ت المحسوبة	٦,٣٥٩٩٩٨٣	
مستوى الدلالة	دال عند ٠,٠١	
قوة الإحصاءة ت إتيا^2	٠,٠٤ قوية	-
الدالة (د)	٠,٣٨	

من الجدول السابق يتضح ما يأتى :

بعد الكشف فى جدول النسبة التائية وجد أنه يوجد فـــرق جوهرى بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين لصالح الطلاب الـــذين يقوم بالتدريس لهم نمط غير تسلطى من المعلمين وذلك على مقياس الميول " الدرجة الكلية " بمستوى ثقة ٩٩% ومستوى شك ١%، كما وجد أن قوة الإحصاءة (ت) قوية مما يشير إلى أن تأثير المدرس غير التسلطى على ميول الطلاب بالمادة الدراسية التى يقوم بتدرسيها تأثير قوى ودال .

ومعنى ذلك أن الطلاب يصبحون أكثر اهتماماً بالمادة الدراســية التى يقوم بتدريسها المعلم غير التسلطى وأكثر حرية فى التعامل مع المادة ولا يجدون صعوبة فى استيعابها وفهمها .

ويعتبرون المعلم المصدر الرئيسى للمنفعة العملية التى تيسر لهــم المادة وما يتصل بها من أنشطة ، ويرون معه أقصى استفادة من المـــواد التى يدرسها لهم ، ويرجع ذلك إلى ما يتيحه المعلم غير التسلطى لطلابـــه من فرص تنمى لديهم الاهتمامات والشعور بالذات والانتماء مع هذا المعلم فيلجأون إليه لحل مشاكلهم كما لو كان أحد الأبوين فيجدون الود والتعاطف ويجدون أيسر طرق الفهم واستيعاب المادة مع هذا المعلـــم الـــذى يتـــسم بالمرونة والفاعلية ،وبالتالى تصبح هناك ميـــول لـــدى الطـــلاب للعمـــل والاستفادة من المعلم داخل الفصل فيما يلقيه من مادة علمية وبما يوجههم به إلى افضل طرق التعلم ، وبالتالى تزداد حصيلتهم الدراسية ويتحقق لهم النجاح ، وبالعكس من ذلك فالطلاب لا يميلون نحو مواد المعلم التسلطى ؛ فهو يرغمهم على إطاعة أوامره دون نقاش ولا يثق بهم ولا يساعدهم على التعلم وبالتالى يشيع جو من البغض والكره للمعلم ومادته .

خلاصة وتعقيب :

من النتائج السابقة يمكننا أن نخلص إلى أن ميول الطلاب لمـادة المعلم غير التسلطى تختلف عن ميولهم لمادة المعلـم التـسلطى بدلالـة واضحة وقوية ، كما لوحظت إحصائياً وهى فى الواقع نتائج طبيعية وتتفق مع المنطق ؛ فالإنسان بطبيعته يميل إلى ما يحب ويبتعد عما يكره ، ولن يتأتى حب الطالب للمادة إلا عندما يستشعر حبه للمعلم وإلا حينما يجد مع هذا المعلم إشباعاً لحاجاته النفسية الأساسية .فالمجال الوجدانى له أهميـة كبيرة فى تحقيق التعلم . والمعلم غير التسلطى يسعى دائماً إلى إفادة طلابه واستثارتهم واهتماماتهم بالمعرفة العلمية التى تتصل بالتخصص ، ويوجه طلابه إلى طرق ومصادر اكتسابها ، كما يوجه اهتمامهم نحـو الأنـشطة التى تساعد على اكتساب هذه المادة والحفاظ على بقائها وبالتالى تتكـون لدى الطلاب ميول إيجابية نحو المعلم ومواده الدراسية ؛ فيبذلون أقصى ما يستطيعون فى مشاركة المعلم المسئولية ، ولا شك أن انضواء المتعلم مع معلمه فى كل تلك الأنشطة يجعل الطلاب أكثر اندماجا وألفة مع المعلم ، وبالتالى يمكن أن يعتمد المتعلم بعد ذلك على تعلم نفسه وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه (طلعت منصور) حيث يشير إلى أن المعلم المحبوب من طلابه يصبح طلابه أكثر إقتراناً بالمادة التى يعلمها (طلعت منـصور ١٩٧٧، ص ١٤٧)

كما يتفق مع ما توصل إليه (رشدى عبده حنين ١٩٧٤) إلى أن الميل لدى الفرد يشير إلى مدى الرضا والسعادة التى يجدها فى دراسة ما، ومدى ارتباطه بالاستمرار فيها ، ومن ذلك يتضح لنا أن الطلاب يشعرون بسعادة أكثر من هذا النمط غير التسلطى من المعلمين لما يرونه فى مادته الدراسية من رضا للطريقة والأسلوب الذى خبروه مع هذا المعلم ، وفيما

يتيحه من حرية فى التعامل مع المادة وإبداء الرأى دون استياء والمشاركة بأفكارهم مع المعلم ، كما يتيح لهم الحرية فى التعبير عن مشاعرهم .

هذا بالإضافة إلى ما يرونه الطلاب مع هذا المعلم من ميول للمادة نتيجة لشعورهم بسهولتها وبساطتها من خلال الأسلوب الذى يتفق والقدرات العقلية لطلابه ، فهو نتيجة لقربه الشديد منهم يدرك مدى ذكائهم والفروق الفردية ؛ بينهم فلا يعامل الجميع كأنهم عباقرة أو يعاملهم كأنهم أغبياء ، ولكن موضوعيته واتزانه يجعلناه أكثر احساساً بما يعتمل فى عقولهم وما يبدو عليهم من فهم واستيعاب لما يقول أم شعوراً بالغموض وعدم القدرة على تواصلهم معه فى الشرح وبالتالى يصبح هذا المعلم مصدر منفعة لطلابه فكل ما يتاح من فرص التقائه بهم داخل الفصل أو المدرسة يتحقق أقصى استفادة للطلاب ، وهو يتعاون معهم فى حل مشاكلهم ويدفعهم نحو التفوق ، وبالتالى يصبح الطلاب أكثر إقبالاً نحو المدرس والمدرسة ويتحقق التعلم المنشود .

وإقبال الطلاب على التعليم أو إعراضهم عنه وميلهم إلى المدرسة أو هروبهم منها يرتبط بنوع العلاقة القائمة بينهم وبين معلميهم . فالمعلم الذى يتسم أسلوبه بالشدة والتهكم والتوبيخ والتهديد الدائم للطلاب واحتكار كرامتهم وكبت حرياتهم ينفرن طلابه عنه ومن مواده التى يقوم بتدريسها ؛ أما المعلم الذى يعطف على طلابه ويهتم بمصالحهم وحل مشاكلهم ويسعى لتبسيط المادة الدراسية فهو يعمل على تهيئة الظروف التى تهيئ لهم جو صحى للنمو السوى .

(أبو الفتوح رضوان ، ١٩٧٨م ، ص ٩٥)

ولذلك تشير (سناء سليمان ١٩٩٤ ص ٣٥) إلى أن زيادة التحصيل الدراسى للتلاميذ ترتبط ارتباطاً موجباً بميولهم كما يبدى الطلاب اهتماماً واستمتاعاً أكثر بما يمارسونه ويطبقونه من أنشطة تتعلق بالمادة .

أما المعلم التسلطى فلا يراعى تلك المبادئ التربوية والعلاقات الانسانية التى يتصف بها غير التسلطى ، والنتيجة المنطقية هى نفور الطلاب وعدم رغبتهم فى التعلم من مواد هذا المدرس لما يتيحه إليهم من فرص التفاعل والنمو السوى وبما يتبعه من أساليب تحكميه وعقابية تجعل الطلاب فى مضايقة مستمرة وعدم رغبة فى تعلم مادته الدراسية ، وربما يكون نتيجة ذلك هروب الطلاب أو كثرة تغيبهم لخوفهم الشديد من المعلم وبالتالى الفشل الدراسى وضياع مجهود المعلم دون جدوى .

مدى تحقق الفرض الثالث :

يتضح لنا من كل ما تقدم أن الفرض الثالث قد تحقق وأنه كلما زادت تسلطية المعلم زاد طلابه تباعداً ونفوراً من المواد الدراسية التى يقوم بتدريسها ، كما ان المعلم كلما كان أقل تسلطيه مع طلابه زادت ميولهم نحو ما يقوم بتدرسيه من مواد .

الفرض الرابع :

وقد صيغ الفرض الرابع على أساس أنه توجد فروق فى إدراكات المعلمين ذوى النمط التسلطى بالتخصصات المختلفة عن إدراكات المعلمين ذوى النمط غير التسلطى لمتغيرات بيئة الفصل . وقد اشتق هذا الفرض نتيجة لمعايشة الباحث وملاحظاته وخبرته بالعمل فى ميدان التعليم الثانوى الصناعى ، ومما توصلت إليه بعض الدراسات التى تناولت المعلم وبيئة الفصل وقد تم حساب النسبة الفائية والالتواء قبل استخدام اختبار (ت) كما ذكر سابقاً ، والجدول رقم (٥٥) يوضح حساب النسبة الفائية لمجموعة المعلمين التسلطيين ومجموعة المعلمين غير التسلطيين للتحقق من التجانس وكذلك حساب الالتواء للتحقق من اعتدالية التوزيع التكرارى لمقياس بيئة الفصل .

جدول (٥٥) حساب النسبة الفائية والالتواء للتحقق من التجانس واعتدالية التوزيع لمجموعتى

المعلمين فى درجاتهم على مقياس بيئة الفصل الدراسى

إحصــــــاءة	مجموعة المعلمين تسلطى	مجموعة المعلمين غير تسلطى
المتوسط	١٠,٦٤٧٠٥٩	٧,٥
الوسيط	١١	٨
الانحراف المعيارى	١,٧٩٠٧٣٧٤	٢,١٤٩٨٥٥٢
التباين	٣,٢٠٦٧٤٠٣	٤,٦٢١٨٧٧٥
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٣٣	٤١
النسبة الفائية	١,٤٤١٣٠٠٨	
الالتواء	٠,٥٩١٢٧٧٦	٠,٦٩٧٧٢١٤
مستوى الدلالة	غير دال	

يتضح من الجدول السابق (٥٥) أن قيمة ف غير دالة وبالتـــالى يكون المجموعتان متجانستين من حيث التشتت ، كمـــا يلاحـــظ أن قـــيم الالتواء قد جاءت قريبة من الصفر مما يدل على اعتدالية التوزيع وبالتالى يحق لنا أن نستخدم اختبار النسبة التائية .

ويوضح الجدول (٥٦) نتيجة حساب النسبة التائية لمجمـــوعتى المعلمين التسلطيين والمعلمين غير التسلطيين فى درجاتهم على مقياس بيئة الفصل بعد المشاركة .

أولاً : حساب النسبة التائية لمتغير المشاركة :

جدول (٥٦) نتيجة حساب النسبة التائية لمتغير المشاركة

إحصـــاءة	المشاركة معلمين تسلطى	المشاركة معلمين غير تسلطى
المتوسط	١,٢٣٥٢٩٤١	١,٠٢٣٨٠٩٥
التباين	٠,٣٥٦٤٠٠٦	٠,٤٥١٨١٣٦
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	١,٤١٤٢١٦٣	
مستوى الدلالة	غير دال	

يتضح من الجدول السابق ما يأتى :

بالكشف فى جدول النسبة التائية عند د.ح (٧٤) نجـدها غيـر موجودة بالجدول وبالتالى سوف نحتكم إلى درجة حريـة (٧٠) وهـى القريبة منها وتساوى ٢,٠٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ كما تـساوى ٢,٥٦ عند مستوى دلالة٠,٠١ وبما أن ت المحسوبة أصغر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ وبما أن ت المحسوبة أصغر من ت الجدولية .

لا يوجد فرق جوهرى فى إدراكات المعلم التسلطى والمعلم غيـر التسلطى لمتغير المشاركة داخل الفصل ، ومعنى ذلك أن النمطـين مـن المعلمين يدركون بُعد المشاركة بدرجة واحدة ، فمشاركة الطـلاب فـى المناقشات مع المعلم وعمل الأنشطة التى يكلفون بها أصـبحت لا تلقـى الاهتمام الكافى فى واقع التعليم الثانوى الصناعى من المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين على وجه العموم ، وربما يرجع ذلك إلى أن كلا النمطين على اعتقاد بان مشاركة الطلاب معهم داخل بيئة الفصل الدراسـى عـن

طريق المناقشة ربما تظهر مدى تمكنه من مادته العلميـة أو تخصصـه الدراسى؛ فإذا لم يكن على درجة من الكفاءة المهنية يصبح موقفـه مـع طلابه محرجاً وخصوصاً إذا لم يقم بإقناع الطلاب بالجواب الصحيح حينما يتناقشون معه فى المادة وكل جديد فيها . وإذا لم يكن المعلم كهذا تكـون المناقشة سبباً فى إظهار ضعفه أمام طلابه . ومن ناحية أخرى ربما يعتقد كلا النمطين أن مشاركة الطلاب معهم ربما تكون مضيعة للوقت وبالتالى عدم القدرة على إنهاء المنهج حسب التخطيط المسبق له وبالتـالى يجـب عليه أن يقوم بالإلقاء لدروسه أكثر من أن يتيح لطلابه المشاركة الفعالـة عن طريق المناقشة ، وربما يرجع ذلك إلى الاعتقاد بأن المشاركة للطالب ربما تكون سبباً فى زيادة الضوضاء واختلال النظام داخل الفصل مما قد يعرضه للمسائلة عن عدم الهدوء من المشرف أو إدارة المدرسة ، وربما يرجع قلة اهتمام المعلمين بالمشاركة إلى أن الطرق التى اعتـادوا عليهـا وتعلموا بها طرق تقليدية فى الغالب تعتمد على الإلقـاء ولـيس الـشرح والرسم والتوضيح والاستعانة بالنماذج والوسائل التـى تكفـل مـشاركة الطلاب وتثير ميولهم وتعمل على تشويقهم و زيادة إيجابيتهم مع المعلـم أثناء الشرح ، وهذه التقليدية من المعلم تقتل حماسهم وتزيد فتورهم نحـو التعلم ، وربما يرجع أيضا إلى كثرة الأوامر من المعلمين تجـاه طلابهـم بضرورة حفظ النظام وعدم ترك مقاعدهم وعـدم التحـدث إلا بإذنـه ، وبالتالى فهو يقيد حريتهم فلا يستطيعون إبداء أى رأى أو اقتراح ، وربما ترجع قلة المشاركة إلى عدم اقتناع المعلمين بقيمتها وبأن مشاركة الطلاب معهم تحقق التعلم المنشود . وفى هذا يشير (طلعت منـصور ١٩٧٧) .إلى ضرورة أن ينحو المعلم نحو الاتجاه التسامحى الذى يتـيح لطلابـه الحرية التامة فى مناقشة المعلم والتحدث معه فى مشاكلهم أو ما يجرى فى الفصل . (طلعت منصور ١٩٧٧ ، ص ٢٩٨)

وقد يرجع هذا إلى الهوة الكبيرة بين المعلمين وطلابهم وعدم شعور الطلاب بأن المعلمين داخل المدرسة بمثابة الآباء الذين يلجأون إليهم فى مختلف مشاكلهم وبالتالى تضعف المشاركة ويتفق هذا معه ما تراه (فارعة حسن ١٩٩٦ ، ص ٢٠) من أن المناخ الذى يشيع فيه الشعور بالدفء والصداقة فى العلاقات يساعد على زيادة دافعية الطلاب للتعلم ومبادرتهم للعمل والمشاركة .وقد يكون سبب ذلك هو اتجاه المعلمين نحو طلابهم بأنهم أغبياء وأنهم ليس لديهم المعرفة الكافية للمناقشة أو فى التخطيط للانشطة والمشاركة ، أو إلى عدم قدرة المعلمين للتخطيط المسبق والمهارة المهنية فى إدارة المشاركة داخل الفصل ، وربما يرجع إلى اتجاه الطلاب نحو المواد الدراسية والمعلمين فى الثانوى الصناعى وعدم إهتمام غالبيتهم بشرح المعلم داخل الفصل نظراً لما يعتمدون عليه من دروس أو مجموعات توفر لهم المذكرات أو الدروس المعدة فى ملازم للحفظ والاستيعاب ، واعتقاد غالبية الطلاب بأنها الطريقة السريعة للنجاح فى الامتحان وربما يرجع ذلك إلى كثرة عدد التلاميذ فى الفصل ..

وربما يفسر هذا بعدم إتاحة الفرصة داخل الفصل للأقتراب والتعاون والمشاركة فى أداء الأعمال والأنشطة المختلفة ، كما أن استخدام العقاب من المعلمين على وجه العموم لمحاولة ضبط الفصل ربما يكون سبباً فى قلة إقبال الطلاب على المشاركة وتفاعلهم مع المعلم فهم يريدون أن يترك لهم الحبل على الغارب ويتحدثوا وقتما شاءوا دون تلبية لتوجيهاته ، ويتفق هذا مع ما توصل إليه (إبراهيم عبد الرحمن ١٩٩٣) فى دراسة من أن العقاب الدائم من المعلم لطلابه يجعلهم يعزفون عن المشاركة التى تعتبر أساساً مهماً للعملية التعليمية، وإذا نظرنا إلى ما أشار إليه " جلاسر " يتأكد لنا أن عملية الانغماس **Involvement** عملية هامة لاستمرار المشاركة فى العملية التعليمية .

ويؤكد (جلاسر) أن المشاركة الفعالة فى أنشطة حية هى أفضل أنواع الاستمتاع وعدم قدرة الأفراد على الاستمتاع بنشاطات حيه يجعلهم أقل خطأ لاكتساب أفضل فرص التعلم . (سلوى عبد الباقى ، ١٩٩٩ م ، ص ١٠٦) .

ثانياً : حساب النسبة التائية لمتغير الانضمام (الانتماء) :

جدول (٥٧) نتيجة حساب النسبة التائية لمتغير الانضمام

إحصـــــاءة	الانضمام لمعلمين تسلطيين	الانضمام لمعلمين غير تسلطيين
المتوسط	٠,٧٦٤٧٠٥٨	٠,٥٧١٤٢٨٥
التباين	٠,١٧٩٩٣٠٤	٠,٢٤٤٨٩٧٧
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	١,٧٧	
مستوى الدلالة	غير دال	

من الجدول السابق يتضح ما يأتى :

بالكشف فى جدول النسبة التائية د.ح (٧٤) نجدها غير موجودة بالجدول وبالتالى سوف نحتكم إلى درجة حرية (٧٠) وهى القريبة منهـــا وتساوى ٢,٠٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ كما تساوى ٢,٥٦ عند مـــستوى دلاله٠,٠١ وبما أن ت المحسوبة أصغر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .

لا يوجد فرق جوهرى فى إدراكات المعلم التسلطى وغير التسلطى لمتغير الانتماء داخل الفصل ، ومعنى ذلك ان النمطـــين مـــن المعلمـــين يدركون بُعد الانضمام بدرجة واحدة ، فإيمان المعلم بالقيمة الإنسانية لكل

تلميد واهتمامه بإقامة وتكوين علاقات إنسانية وصداقات مثمرة مع طلابه والاندماج معهم داخل الفصل أصبح لا يلقى الاهتمام الكافى فى واقع التعليم الثانوى الصناعى من المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين على وجه العموم ويرجع ذلك إلى عدم اقتناع المعلمين بأهمية الحاجة إلى الانتماء وضرورة إشباع هذه الحاجة والآثار المترتبة على عدم إشباعها ، ولذلك يشير . (محمد منير مرسى ١٩٩٨) إلى ان عدم إشباع الحاجة للانتماء يسبب للفرد توتراً كبيراً وعدم اتزان .

وقد يفسر هذا عدم الرضا الكافى عن المهنة مما يجعل المدرس لا يقبل على عمله برغبة صادقة فلا يشعر بالاستمتاع المطلوب فى التعاون مع طلابه وبالتالى ينتقل هذا الشعور بعدم التعاون والعمل مع طلابه كمجموعة فلا يشعر كل طالب بقيمته بين زملائه .

كما يرجع هذا إلى عدم شعور الطلاب بعدم اهتمام المعلم بهم وبدورهم الذى يجب أن يكون إيجابياً حتى يتحقق التعلم وبالتالى يثبط همم الطلاب مع معلميهم .

وقد يرجع عدم شعور الطلاب بالانتماء مع المعلمين إلى انقسام الفصل إلى مجموعات تحزبية بعضها يقترب من المعلم والبعض الآخر يتوقع العقاب بأنواعه؛ نتيجة لتحيز المعلم وعدم المساواة الموضوعية بين طلابه . كما أن عدم شعور الطلاب بالصداقة تجاه المعلم وعدم تقديره لجهودهم معه يشعرهم بعدم قيمتهم ويتفق هذا مع ما يراه . (صموئيل مغاريوس ١٩٦٤) من أن أهم الحاجات النفسية للتلميذ هو شعوره بمن يقدره ويتقبله ، وأن كل تلميذ يرغب فى أن يكون مقدراً ومرغوباً ، وبالتالى نجد أن عدم تقبل المعلمين لطلابهم فى مختلف المواقفِ يجعلهم أكثر شعوراً بالاغتراب مع المعلم وبالتالى سوء التكيف الاجتماعى للطلاب

داخل المدرسة ، كما تتفق (سناء سليمان ١٩٨٨) فى أن شعور المراهق بالانتماء إلى جماعة الفصل يتيح له سبيل الاتزان الانفعالي .

ثالثاً : حساب النسبة التائية لمتغير دعم المدرس :

جدول (٥٨) نتيجة حساب النسبة التائية لمتغير دعم المدرس

إحصـــــاءة	دعم المدرس معلم تسلطى	دعم المدرس معلم غير تسلطى
المتوسط	٠,٦٧٤٧٠٥	٠,٦١٩٠٤٧٦
التباين	٠,٢١٨٨٥٧٦	٠,٢٣٥٨٢٧٤
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	٠,٥١٤١١٥	
مستوى الدلالة	غير دال	

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

بعد الكشف عن ت المحسوبة وجد أنها أصغر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فى متغير دعم المدرس .

لا يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات المعلمين التـــسلطيين وغير التسلطيين فى إدراكاتهم لمتغير الدعم . ومعنى ذلك أن النمطين من المعلمين يدركون متغير الدعم بدرجة واحدة . فتعليق المعلم على مستوى أداء طلابه يزيد من حماسهم ونشاطهم واكتساب مزيـــد مـــن المعـــارف ومحاولة تحسين الأداء واستخدام الإرشاد والتوجيه لأيسر طرق الـــتعلم ، ويلاحظ غياب هذه المسائل فى الوقت الحالى سواء لدى عينة التسلطيين أو غير التسلطيين ، ويرجع ذلك إلى عدم اهتمام المعلم بطلابه واعتقاده بـــأن دورهم سلبى داخل الفصل وأفكارهم ومقترحاتهم لا يجب الأخذ بها ؛ لانهم

لم يصلوا إلى المستوى العلمى الذى يؤهلهم للمشاركة معه ، كما قد يرجع إلى عدم ثقة العديد من المعلمين بطلابهم والنظر إليهم دائماً انهم ضعاف ولا جدوى من بذل الجهد معهم ، وقد يرجع قلة الدعم إلى عدم اقتراب المعلم من طلابه والحديث معهم بود حتى تقوى شخصياتهم وتصبح الفرصة متاحة لهم للتعبير والتحدث دون خوف ، وحينما يعبر الطالب عما يختلج فى مشاعره ويتاح له حرية التعبير والتفكير فى حل ما يطرح من أسئلة ومشكلات يشعر بقيمة ويزداد توافقه الدراسى ، ونظراً لعدم اهتمام المعلمين بتقييم طلابهم بطرق مختلفة لا توجد فرص للتعليق على أعمال طلابهم الجيدة والضعيفة ، وبالتالى نجد أن بيئة الفصل التى تفتقد إلى تشجيعات المعلم وتعليقاته باستحسان أعمال طلابه لا تشجع على شعورهم بالانتماء ، فقد أظهرت دراست "جولين" (١٩٩٢) **Ghanat Jolyne** أن الطلاب الذين يدركون أن معلميهم يمدونهم بأعلى مستوى من الدعم قد حرصوا على أداء الواجبات ونالوا درجات أعلى فى إعدادهم لأنشطة الفصل .

كما قد يرجع هذا إلى سلبية المعلمين فى معظم الأحيان وعدم قيامهم بدورهم كما يجب داخل الفصل ، وبالتالى عدم توجيه طلابهم إلى بذل الجهد وتوجيههم إلى طرق اكتساب المعرفة وبالتالى حينما لا يجد الطالب من يوجهه يقل انتماؤه وحينما يشعر بان المعلم لا يساعده على مواجهة ما يعترضه من صعوبات فى استيعاب المادة الدراسية أو فهمها أو التدريب على اكتسابها يشعر أيضاً بعدم الانتماء ، وبالتالى تخلفه الدراسى.

رابعاً : حساب النسبة التائية لمتغير توجيه الواجبات :

جدول (٥٩) نتيجة حساب النسبة التائية

لمتغير توجيه الواجبات

إحصـــــاءة	توجيه الواجبات لمعلمين تسلطيين	توجيه الواجبات لمعلمين غير تسلطيين
المتوسط	١,٦٤٧٠٥٨٨	١,٢٨٥٧١٤٣
التباين	٠,٢٨٧١٩٦٦	٠,٤٤٢١٧٦٤
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	٢,٥٣١١٩٣	
مستوى الدلالة	دال عند ٠,٠٥	
قوة الإحصاءة	٠,٠١	
الدلالة (د)	٠,١٥	

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

بعد الكشف فى ت المحسوبة وجد أنها أكبر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فى بُعد توجيه الواجبات .

يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين فى إدراكاتهم لمتغير توجيه الواجبات وذلك لصالح المعلم التسلطى وقد كانت قوة الإحصاءة قوية

ومعنى ذلك ان المعلم التسلطى يدرك أهمية الأنشطة التعليمية والتأكيد على بقاء المادة التعليمية بصورة أكثر من المعلم غير التسلطى ، وتفسير ذلك هو أن المعلم التسلطى قد يعتبر أن الأنشطة والمواد العلمية التى يكلف الطلاب بها تكون وسيلة فى حالة تكاسلهم عنها للعقاب البدنى

والنقد اللاذع والسخرية منهم أمام أقرانهم داخل الفصل ، وهو ما يتسم به المعلم التسلطى . ويرجع أيضاً إلى أن المعلم التسلطى يستمتع بمعاقبة المخالفين دائماً ويتبع أساليب نمطية ويميل إلى فرض آرائه من خلال ذلك على الطلاب ويضع قيوداً على مختلف سلوكياتهم وقد يرجع هذا إلى أن المعلم التسلطى أكثر تحكماً وشدة وهذا ما أشارت إليه نظرية الشخصية التسلطية .

وعلى العكس من ذلك نجد أن توجيه المعلم غير التسلطى للواجبات هو توجيه هادف لتحقيق النمو المتكامل والمتوازن ومن ثم الصحة النفسية للطلاب .

خامساً : حساب النسبة التائية لمتغير التنافس :

جدول (٦٠) نتيجة حساب النسبة التائية

وقوة الإحصاءة لمتغير التنافس

إحصاءة	التنافس لمعلمين تسلطيين	التنافس لمعلمين غير تسلطيين
المتوسط	١,٣٨٢٣٥٢٩	٠,٩٠٤٧٦١٩
التباين	٠,٤٧١٤٥٢٢	٠,٦٠٩٩٧٦٧
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	٢,٧٥٩٥٠١١	
مستوى الدلالة	دال عند ٠,٠١	
ت	٠,٠١	
د	٠,١٧	

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

بعد الكشف عن ت المحسوبة اتضح أنها أكبر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فى بُعد متغير التنافس . واتضح أن قـوة إحـصاءة قوية .

يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين فى إدراكاتهم لمتغير التنافس وذلك لصالح المعلم التسلطى .

ومعنى ذلك أن المعلم التسلطى يدرك أهمية التنافس بصورة أكبر من المعلم غير التسلطى ، وقد يرجع هذا إلى أن التنافس ظاهرة عكـسية لظاهرة التعاون ، إلا أن هذا التنافس الشديد الذى يخلقه المعلم كما يـرى (فؤاد ابو حطب و أمال صادق ١٩٩٤) له آثار ضارة تتمثل فى القلـق الذى يصاحب التنافس والذى قد يؤثر فى الأداء ويعطل التعلم ، كمـا أن هذا المعلم يخلق العداء بين الطلاب بعضهم البعض حيث إن هناك إرغـام منه فى أن يبذل كل طالب قصارى جهده ليتفوق على الآخر وهـو هنـا لا يراعى الفروق الفردية الموجودة بين طلابه لأن بينهم من لا يستطيع أن يتماشى مع هذا التنافس ، وبالتالى سوف يحـبط . وذلـك علـى عكـس المدرس غير التسلطى فهو كما يرى (ديفيد ، بيل ١٩٧٠) يلزم جانـب الحذر عند حث تلاميذه على التنافس ويراعى الفروق الفردية الموجـودة بين تلاميذه .

ومعنى ذلك أن المعلم غير التسلطى يستخدم بقدر الإمكان التنافس المتوازن الذى يزيد دوافع التلاميذ نحو مزيد من التعلم وربما يتجه نحـو التركيز على تنافس الطالب مع نفسه لتحقيق أعلى التقديرات .

سادساً : حساب النسبة التائية لمتغير الترتيب والتنظيم وقوة ت :

جدول (٦١) نتيجة حساب النسبة التائية لمتغير الترتيب

والتنظيم وقوة الإحصاءة

إحصـــــاءة	الترتيب والتنظيم لمعلمين تسلطيين	الترتيب والتنظيم لمعلمين غير تسلطيين
المتوسط	١,٧٠٥٨٨٢٤	١,٣٥٧١٤٢٩
التباين	٠,٢٦٦٤٣٥٤	٠,٥١٥٣٠٥٦
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	٢,٣٤٦٨٩٧	
مستوى الدلالة	دال عند ٠,٠٥	
قوة الإحصاءة (ت)	٠,٠١	
الدلالة (د)	٠,١٤	

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

بعد الكشف عن ت المحسوبة اتضح أنها أكبر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فى متغير الترتيب التنظيم .

يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين فى إدراكاتهم لمتغير الترتيب والتنظيم ، وذلك لصالح المعلمين التسلطيين، ومعنى ذلك أن المعلم التسلطى يدرك أهمية الترتيب والتنظيم داخل الفصل الدراسى بأساليبه القهرية أكبر من الصورة التى يدرك أهمية الترتيب والتنظيم داخل الفصل الدراسى بأساليبه القهرية أكبر من الصورة التى يدرك بها المعلم غير التسلطى متغير الترتيب والتنظيم ، ويرجع ذلك إلى أن المعلم التسلطى يفرض أوامره دائما على الطلاب ويكـــرر علـــى

آذانهم بأن من يخل بها أو يترك مقعده سوف ينال أقسى العقاب ، كما يستخدم التهديد دائماً مع طلابه ولا يجد الطلاب معه أى علاقة إنسانية قائمة على الود والصداقة وبالتالى يزداد خوفهم من مخالفة النظام وإحداث أى ضوضاء داخل حجرة الدراسة ، مع المعلم التسلطى يعرف كل طالب واجبه ومسئوليته ويخشى الإخلال بها فهو يقوم بواجبه برهبة فى وجود المعلم وعلى العكس من هذا ربما يهمل هذا وتسود الفوضى عند غياب هذا النمط التسلطى ، وذلك على عكس المعلم غير التسلطى يدرك أهمية الترتيب والتنظيم بمعقولية ويتيح لطلابه المشاركة بإيجابية بما يتبعة من أساليب متزنة تدفع الطلاب إلى مراعاة أوامر المعلم فى جو تعاونى يحب فيه الطلاب معلميهم وبالتالى يتحقق لهم التوافق والنمو السوى ، ويتأكد هذا مع ما توصل إليه كل من

(Ofchus H. Grogy ١٩٦٣) فى أن اتجاه الطلاب نحو المعلمين التسلطيين اتجاه سالب لم المعلمون الذين كانوا أكثر حنواً وتساهلاً كان اتجاه الطلاب نحوهم إيجابياً . كما يتفق مع ما أشار إليه . (جابر عبد الحميد ، محمد مصطفى،١٩٦٣)

من أن حب التلاميذ للمعلم واحترامهم له باعتباره مثلاً أعلى يساعد على أن يسود النظام داخل الفصل والمدرسة . كما أن جو الرهبة الذى ينتشر فى حجرة الدراسة مع المعلم التسلطى يجعل طلابه فى ترقب وخوف من أسئلة المعلم المفاجئة أثناء الدرس ، وبالتالى يلتزم الطلاب الهدوء خوفاً من أن يكون أحدهم ضحية للعقاب إذا ما فشل فى الإجابة عن السؤال لدى على المعلم .

سابعاً : حساب النسبة التائية لمتغير وضوح القواعد :

جدول (٦٢) نتيجة حساب النسبة التائية

لمتغير وضوح القواعد

إحصـــــاءة	وضوح القواعد لمعلمين تسلطيين	وضوح القواعد لمعلمين غير تسلطيين
المتوسط	٠,٦١٧٦٤٧	٠,٤٢٨٥٧١٤
التباين	٠,٢٣٦١٥٨٦	٠,٢٤٤٨٩٧٧
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	١,٦٤٧٤٢٠٥	
مستوى الدلالة	غير دال	

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

بعد الكشف عن ت المحسوبة وجد أنها أصغر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فى متغير وضوح القواعد .

لا يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين فى إدراكاتهم لمتغير وضوح القواعد .

ومعنى ذلك أن النمطين من المعلمين يدركون بُعد وضوح القواعد بدرجة واحدة ، فإتباع المعلم للقواعد السائدة داخل المدرسة ، ومساعدة الطلاب على إتباعها ومعاقبة من يخالفها يكاد لا يلقى الاهتمام الكافى فى التعليم الثانوى الصناعى للمعلمين التسلطيين وغير التسلطيين على وجه العموم ، ويرجع قلة اهتمام المعلمين بالتأكيد على انتظام القواعد وإتباعها داخل الفصول الدراسية إلى عدم اتباع المعلمين فى بعض الأحيان للقواعد المدرسية من حيث الانضباط والانتظام فى الجدول الدراسى، وعدم

انضباط المعلمين يؤدى إلى عدم انضباط طلابهم وعدم إتباعهم للقواعد والانتظام فى مواعيد الحضور والانصراف ، كما يرجع ذلك إلى عدم مقدرة المعلمين على شرح وتوضيح هذه القواعد وكيفية التخطيط مع طلابهم لتطبيقها فى الفصل .

وقد يرجع إلى تهاون المعلمين فى الغالب وعدم معاقبتهم للمخالفين من الطلاب والذين يخالفون المعلم فى تطبيق هذه القواعد لان العقاب للمخالفين ربما يكون سبباً فى طاعة المعلم وإتباع هذه القواعد .

وقد يفسر هذا إلى ضعف شخصية المعلمين وعدم مقدرتهم على التعامل مع بعض الطلاب المشاكسين والعجز فى التصرف معهم .

ثامناً : حساب النسبة التائية لمتغير تحكم المدرس :

جدول (٦٣) نتيجة حساب النسبة التائية
وقوة الإحصاءة لمتغير تحكم المدرس

إحصاءة	تحكم المدرس لمعلمين تسلطيين	تحكم المدرس لمعلمين غير تسلطيين
المتوسط	١,٤١١٧٦٤٧	٠,٧١٤٢٨٥٧
التباين	٠٣٠١٠٣٧٤	٠,٣٤٦٩٣٨٤
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	٥,٢٢١٨٠٤٢	
مستوى الدلالة	دال عند ٠,٠١	
قوة الإحصاءة (ت)	٠,٠٣	
الدلالة (د)	٠,٣٦	

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

بعد الكشف عن ت المحسوبة اتضح أنها أكبر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فى متغير تحكم المدرس .

يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين فى إدراكاتهم لمتغير التحكم وذلك لصالح المعلمين التسلطيين، ومعنى ذلك أن المعلم التسلطى يدرك ضرورة التحكم بشدة فى أداء الطلاب لتنفيذ القواعد وبالتالى فهو يعاقب بشدة من يخالفها ولكن هذا التحكم الشديد للمدرس التسلطى تحكم غير تربوى وغير هادف يؤدى إلى الإقلال من الرضا النفسى ، وبالتالى يقل حافز الطلاب للتعلم وتنفيذ القواعد ، وهذه الطريقة غير صحيحة حيث يصبح جذب انتباه الطلاب للتعلم هو نتيجة للرهبة الشديدة مما يجعل طلابه أقل دافعية واقل مشاركة معه ويصبح التواصل من جانب المعلم فقط ، وقد أشار إلى هذا (فؤاد ابو حطب و امال صادق ١٩٩٤) من أن التحكم الشديد بمختلف وسائله فى أداء التلميذ وتعامله مع أقرانه يؤدى إلى الإقلال من الرضا النفسى الإقلال من إنتاجية التلميذ .

ومعنى هذا أيضا أنه بتحكم المعلم التسلطى تقل إيجابية الطالب معه ويقل تعلمه ، ويتفق هذا أيضا مع ماتوصل إليه "ايرس وجيرى" ١٩٨٣ – من أن التسلطية الزائدة من المعلمين تقلل من فاعليتهم مع تلاميذهم داخل الفصل .

كما ان جفاء المعلم وعدم بشاشته فى وجه طلابه ونقدهم اللاذع يجعلهم أكثر تحفظاً فى التفكير للاقتراب منه والتحدث معه وبالتالى يصبح هذا النمط متجاهلاً لحقوق طلابه فى أن يكون لهم آراء وميول خاصة بهم، وبالتالى يقل التفاعل الإيجابى داخل بيئة الفصل وذلك على عكس المدرس غير التسلطى الذى ينحو نحو المسلك التعاونى والرأفة والحلم والتقدير

لطلابه والإحساس بهم مما يجعل تحكمه سهلاً وهادفاً يتأتى من خلال تعبيراته غير اللفظية ونظراته نحو طلابه وبالتالى تزداد إنتاجيتهم مع المعلم ويزداد السواء النفسى لهم ، وفى هذا يشير (طلعت منصور ١٩٧٧) إلى أن حجرة الدراسة التى يسودها جو الإخاء وعدم التوتر والتشجيع من المعلم تبث روح الطمأنينة فى الطلاب وتزداد إنتاجيتهم .

تاسعاً : نتيجة حساب النسبة التائية لمتغير التجديد :

جدول (٦٤) نتيجة حساب النسبة التائية

لمتغير التجديد وقوة الإحصاءة

إحصاءة	التجديد لمعلمين تسلطيين	التجديد لمعلمين غير تسلطيين
المتوسط	١,١٧٦٤٧٠٦	٠,٩٠٤٧٦١٩
التباين	٠,٤٩٨٢٦٨٨	٠,٤١٩٥٠٠٧
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	١,٧٢٣٤١٢٣	
مستوى الدلالة	غير دال	

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

أن ت المحسوبة أصغر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فى متغير التجديد .

لا يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين فى إدراكاتهم لمتغير التجديد ، ومعنى ذلك أن المعلمين يدركون بُعد التجديد بدرجة واحدة ، فتنوع أساليب التدريس وتشجيع التفكير الابتكارى للطلاب واستخدام أساليب حديثة لتبسيط المادة العلمية

أصبح لا يلقى الاهتمام الكافى فى هذه المرحلة التعليمية من جانب المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين على وجه العموم ، ويرجع ذلك إلى أن الغالبية العظمى منهم يعلمون طلابهم بالطرق التقليدية التى تخلو من أى تجديد ، كما يرجع هذا إلى ضعف الحافز الذى يشجع المعلم على استخدام طرق ووسائل مشوقة لطلابه أثناء التدريس وهذه الوسائل تتطلب أن يعدها المعلم ويتطلب ذلك منه وقتاً وتكلفة وهو أمر ليس من السهل على كل المعلمين تحقيقه كما قد يرجع هذا إلى ضياع الوقت مع الطلاب فى عرض الوسيلة دون الشرح أو إملاء الموضوع للطلاب وقد يرجع هذا إلى عدم اهتمام المعلمين بطلابهم وعدم تشجيعهم على التفكير .

عاشراً: حساب النسبة التائية للدرجة الكلية على المقياس" بيئة الفصل "

جدول (٦٥) حساب النسبة التائية

للدرجة الكلية على مقياس الميول

إحصـــــاءة	بيئة الفصل لمعلمين تسلطيين	بيئة الفصل لمعلمين غير تسلطيين
المتوسط	١٠,٦٤٧٠٥٩	٧,٥
التباين	٣,٢٠٦٧٤٠٣	٤,٦٢١٨٧٧٥
العينة	٣٤	٤٢
درجة الحرية	٧٤	
ت المحسوبة	٦,٧٣٩٨٥٢٣	
مستوى الدلالة	دال عند ٠,٠١	
قوة الإحصاءة (ت)	٠,٠٤	
الدلالة (د)	٠,٤١	-

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

أن ت المحسوبة أكبر من ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فى مقياس بيئة الفصل   " درجة كلية "

يوجد فرق جوهرى بين متوسط درجات المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين على مقياس بيئة الفصل لصالح المعلم التسلطى .

ومعنى ذلك أن الصورة التى يدرك بها المعلم التسلطى بيئة الفصل تختلف نوعاً إن الصورة التى يدركها بها المعلم غير التسلطى فالنمط الأول يتجاهل حقوق طلابه فى أن يكون لهم آراء وميول خاصة بهم ولا يتفاعلون معهم ولا يشاركونهم فيما يجرى من مناقشات وحوارات بالدرجة المطلوبة وبالتالى فمن الطبيعى أن تكون بيئة الفصل غير مشجعة على التعلم ، ويتضح الفرق بين المعلم التسلطى والمعلم غير التسلطى فى أن المعلم التسلطى يدرك أبعاد بيئة الفصل التالية بصورة أكثر وضوحاً ويعتبرها وسيلة لتحقيق أهدافه داخل المدرسة هى توجيه الواجبات - التنافس - الترتيب والتنظيم - التحكم ، إلا أنه لا يقوم باستغلالها وتوجيهها الوجهة الصحيحة وإدراكه للترتيب والتنظيم على أنه تقييد وعدم حركة للطلاب يجعلهم أقل تفاعلا معه .

وإدراكه لتوجيه الواجبات على أنها وسيلة لإظهار ضعف الطلاب وتوجيه النقد الدائم لهم واتخاذها وسيلة لتحقيق مصالحه الذاتية .

أما المتغيرات التى تدرك بالصورة البسيطة والثابتة داخل بيئة الفصل من كلا النمطين فهى (المشاركة - الانضمام - دعم المدرس - وضوح القواعد - التجديد) والبيئة الدراسية التى تفتقد الاهتمام لهذه المتغيرات يصعب فيها أن يرتقى المعلم بطلابه ويسهم فى نموهم النفسى والاجتماعى داخل المدرسة .

خلاصة وتعقيب :

من النتائج السابقة يمكننا أن نخلص إلى أن إدراكات المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين لا تختلف فى متغيرات بيئة الفصل المحددة بالمقياس الحالى إلا فى توجيه الواجبات والتنافس والتحكم والترتيب والتنظيم، فكلا النمطين لا يبدى اهتماما جاداً بمشاركة طلابه وربما يعتبرون ذلك مضيعة للوقت ووضعهم فى موقف سلبى / مما يؤثر فى النمو النفسى السوى للطلاب ، وكما يرى (أبو الفتوح رضوان ١٩٧٨ ، ص ٣٣٥) أن الطلاب لكى يكتسبوا المعلومات والمهارات والقيم المرغوب فيها يجب أن يكون دورهم إيجابياً فى الدرس ومن ثم يستطيعون تحمل المسئولية وتنفيذ ما يكلفون به من خطط .

كما نجد غياب التعزيز وغياب التقدير من المعلمين للطلاب داخل بيئة الفصل بالمدرسة الثانوية الصناعية ، وربما يرجع ذلك إلى عدم شعور المعلمين بالحافز المشجع على العمل بكفاءة أفضل أو شعورهم بأن غالبية الطلاب لا يبدون اهتماماً بالمواد الدراسية قدر اهتمامهم باجتياز الاختبار النهائى، ومن ثم تصبح قلة التجديد طريقاً لشعور الطلاب بالملل وفى هذا يشير (عبدالعزيز القوصى ١٩٦٩) إلى أنه ينبغى على المعلم أن يغير من طريقة تدريسه بالتجديد حتى لا تصبح علاقته بطلابه غير طيبة .

كما لايبدى المعلمون اهتماماً كافياً بإشباع الحاجة للانتماء لدى الطلاب؛ مما يؤدى إلى شعورهم بالتوتر وعدم الاتزان ، ومرجع ذلك جفاء غالبية المعلمين وإهمالهم لروح التعاون والعطف على طلابهم ، فكما يشير (طلعت منصور ١٩٧٧ ، ص ٤٤٨) إلى أن المعلم الذى يشبع شعوراً بالاطمئنان والألفة والصداقة لدى تلاميذه إنما يساعدهم على إدراك إمكاناتهم ويتيح فرص تحقيق النجاح . ولا يبدى المعلمون اهتماماً كافياً

بتوضيح قواعد حفظ النظام لسلبيتهم أمام من يتخطون النجاح . ولا يبدى المعلمون اهتماماً كافياً بتوضيح قواعد حفظ النظام لسلبيتهم أمام من يتخطون هذه القواعد لما تفرضه القوانين الحالية من عدم توقيع العقاب ، وربما يرجع هذا إلى ضيق الوقت المتاح للمعلم .

وقد كان إدراك المعلم التسلطى لمتغيرات التحكم - التنافس - الترتيب والتنظيم - توجيه الواجبات ، بصورة أكثر من إدراك المعلم غير التسلطيين ، فكما أشارت نظرية الشخصية التسلطية أن التسلطي يرى الأمور إما سوداء أو بيضاء ، فهو يتخذ هذه المتغيرات وسيلة يسيرة لفرض آرائه وتحكمه لمزيد من فرض تسلطية على الطلاب فيصبح التنافس ضاراً بنمو الطلاب النفسى والاجتماعى ، ويصبح التحكم شديداً إلى درجة الحد من الوجهة التربوية يجب على المعلمين إدراك هذه المتغيرات ، والاستفادة منها لتحقيق الصالح العام للطلاب ولنجاح المعلمين فى أداء واجبهم المهنى وتحقيق التعلم الفعال داخل حجرة الدراسة .

مدى *تحقق الفرض الرابع* :

وهكذا يتضح تحقق الفرض الرابع جزئياً ، حيث إن الفروق فى إدراكات المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين إنما إقتصرت على أبعاد (التنافس - الترتيب والتنظيم - توجيه الواجبات -- تحكم المدرس - الدرجة الكلية على المقياس) وذلك لصالح المعلم التسلطى ، أما باقى أبعاد مقياس بيئة الفصل وهى (المشاركة - الانضمام - دعم المدرس - وضوح القواعد - التجديد فلم يتضح وجود أية فروق فى إدراكها لدى المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين فى مختلف التخصصات .

تعليق عام على النتائج :

من العرض السابق للنتائج وتفسيرها يكون الباحث قد تحقق من الفروض الأربعة فروض للدراسة لمعالجة مشكلة البحث ، فقد قام الإطار النظرى للدراسة الحالية على افتراض عام هو أن نمط المعلم التسلطى يختلف تأثيره عن نمط المعلم غير التسلطى بالنسبة لدرجات الطلاب فى كل من أبعاد مقياس الميول وأبعاد مقياس بيئة الفصل ، هذا بالإضافة إلى ما يلعبه تخصص المعلم من تأثير ، وقد كشفت هذه النتائج عن تسلطية المعلم بدرجه أكثر عمقاً وتفصيلاً . وقد تأكد للباحث أن متغيرات الشخصية التسلطية التى تم التوصل إليها تنظيم لتشكل بناء عاماً للشخصية يختلف تأثيره بدرجة ملحوظة فى ميول الطلاب وتكيفهم فى البيئة المدرسية . وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات والبحوث السابقة .

فقد تبين بالفعل ارتباط تسلطية المعلمين بمتغيرات بيئة الفصل من خلال مصفوفة الارتباط وقد كانت الارتباطات فى الدرجة الكلية للمقياس داله عند ٠,٠١ وهى ارتباطات سالبة بمعنى أنه كلما زادت تسلطية المعلمين أصبحت بيئة الفصل الدراسى غير مهيئة للتعلم وتحقيق النمو النفسى السوى ، للطلاب وكانت هذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (راما فاكيل) ١٩٧٠ ، ودراسة (جودى) ، وليامز ١٩٧٨ ، ودراسة (إبراهيم عبدالرحمن) ١٩٩٣ ، ودراسة **(Ofchus , H.Gregy)** ١٩٦٣ ودراسة إيرس ، جيرى ١٩٨٣ ، ودراسة عبد الصبور منصور ١٩٨٨ ، ودراسة (سماجلا) ١٩٩١ .

أما عن مدى تأثير النمط التسلطى والنمط غير التسلطى للمعلمين على ميول الطلاب للمادة وتكيفيهم داخل الفصل وأثر التخصص المهنى للمعلم فى هذا التأثير فقد انتهت الدراسة الحالية إلى أن لنمط المعلم غير

التسلطى تأثيراً دالاً على ميول الطلاب نحو المواد الدراسية وأيضاً علـــى درجة تكيفهم داخل بيئة الفصل ، وقد كانت هذه الارتباطات دالـــة عنـــد ٠,٠١ لصالح الطلاب الذين يقوم بالتدريس لهم نمط تسلطى مما يشير إلى الأثر غير السوى للمعلم التسلطى على العملية التعليمية بصفة عامة ، كما انتهت الدراسة الحالية إلى أن التخصص المهنى للمعلم غير مـؤثر فـــى ميول الطلاب للمواد الدراسية ، وكذلك على تكيفهم داخل بيئـــة الفـصل الدراسى مما يشير إلى أن الفرص التى تهيؤهـــا طبيعـــة العمـــل داخـــل المدرسة غير مختلفة للمعلمين الثقافيين والفنيين .

كما انتهت الدراسة الحالية إلى وجود تفاعل بـــين التخصـــصات والأنماط فى تحديد الفروق بين درجـــات طـــلاب المعلمـــين التـــسلطيين ودرجات طلاب المعلمين غير التسلطيين على مقياس الميول نحو المـــواد الدراسية ، مما يشير إلى أن التسلط والتخصص لهما تأثير مشترك علـــى ميول الطلاب للمادة وقد كانت الارتباطات داله عند ٠,٠١ .

فى حين لم يتضح وجود تفاعل بين التخصصات والأنمـــاط فـــى تحديد الفروق بين درجات طلاب المعلمين التسلطيين ودرجـــات طـــلاب المعلمين غير التسلطيين على مقياس بيئة الفصل. وقد ظهر هذا التفاعـــل بالنسبة للميول فقط ؛ حيث يتضح ميول الطلاب بصورة أكثر نحو المعلم وتخصصه عن موقف المعلم مع الطلاب داخل الفصل ، وتتفق هذه النتيجة مع توقعه وتصور الباحث قبل صياغة الفرض الثانى للدراســـة ، بينمـــا تختلف فقط فى أنه لا يوجد تأثير للتخصص فى ميـــول الطـــلاب للمـــواد الدراسية وكذلك على تكيفهم داخل الفصل فى حين وجد تفاعل دال بـــين التخصصات والأنماط على ميول الطلاب للمادة ، إلا أنه لم يوجـــد هـــذا التفاعل على مقياس بيئة الفصل ، فقد كانت الارتباطات دالة عند ٠,٠١ .

وبالنسبة للفروق بين درجات الطلاب على مقياس الميول ولصالح أى نمط من المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين فقد وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ على مختلف متغيرات مقياس الميول والدرجة الكلية على المقياس لصالح المعلم غير التسلطى بالنسبة لبُعد الاهتمام وبُعد الحرية ولصالح المعلم التسلطى بالنسبة لبُعد الصعوبة ؛ حيث تدل الدرجة العالية فى هذا البعد على الميل الضعيف نحو المادة لشعور الطالب بصعوبة المادة مع المعلم التسلطى ، وكذا بالنسبة لبُعد المنفعة حيث يرى الطالب بصعوبة المادة مع المعلم التسلطى ، وكذا بالنسبة لبُعد المنفعة حيث يرى الطالب أنه يحقق استفادة ومنفعة مع المعلم التسلطى ؛ لأنه ربما يحافظ على انضباط الطلاب داخل الفصل ، كما أن تحقق هذا الفرض يشير أيضا إلى صدق مقياس الميول الذى استخدم فى هذه الدراسة ، وبصفة عامة يمكن القول : إن الطلاب يميلون للمواد الدراسية التى يقوم بتدريسها المعلم المتوازن عن المعلم التسلطى ، وكانت هذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (راجية شكرى ١٩٨١) ، ودراسة عبد الرحمن مهدى ١٩٨٨ ، ودراسة شحاته محروس ١٩٩٤ .

أما بالنسبة لمدى الفروق فى إدراكات المعلمين لمتغيرات بيئة الفصل فقد وجدت فروق دالة عند ٠,٠١ فى إدراكات المعلمين لمتغيرات مقياس بيئة الفصل الدراسى ؛ إلا أن هذه الإدراكات قد اختلفت لدى المعلمين التسلطيين وغير التسلطيين فى متغيرات توجيه الواجبات – التنافس – الترتيب والتنظيم – تحكم المدرس – والنتيجة الكلية على المقياس ، فى حين أنها اتفقت فى متغيرات المشاركة – الانضمام – دعم المدرس – وضوح القواعد – التجديد . وتتفق تفسيرات هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسة النظرية للمعلم وبيئة الفصل والتسلطية ، كما أنها تتفق جزئياً مع ما توقعه الباحث قبل صياغة فرض الدراسة .

ويرى الباحث الحالى أن حجرة الدراسة يمكن ان تكون من أهــم العوامل التى تجذب الطلاب نحو المدرسة وتجعلهم اكثر شغفاً بما يــدرس فيها حينما يجدون النمط المتوازن من المعلمين الذى يــدرك دوره جيــداً ويستفيد من كل ما تهيئه له البيئة من متغيرات تدعم نشاطه وترقى بطلابه نحو التعليم الإيجابى ، وعلى العكس من هذا تصبح حجرة الدراسة جرداء لا قيمة لها مع المعلم المتسلط الذى يهمل متغيرات بيئة الفــصل ويهمــل مشاعر طلابه ، ولهذا أكدت الدراسة الحالة على المعلمين فــى علاقــاتهم بطلابهم داخل بيئة الفصل ومدى أهمية هذه العلاقة .

ويمكن القول بوجه عام : إن النتائج فى مجملها تسير مع التوقــع العام أو التصور النظرى الذى انطلقت منه الدراسة الحاليــة فقــد تبنــى الباحث نظريات الشخصية التسلطية ، نظرية المجال البيئيــة – نظريــة الضبط – والدراسة النظرية للميول ، وهى ترتبط بالمقاييس المستخدمة فى الدراسة الحالية ، وبالتالى تصبح نتائج هذه الدراسة مؤكدة ومفيــدة فــى الخروج بأهم التوصيات .

توصيات ببحوث ودراسات مستقبلية

أولاً : التوصيات

على ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث والخاص بتأثير النمط التسلطى وغير التسلطى فى ميول الطلاب وتكيفهم فى البيئة المدرسية ؛ يخرج الباحث ببعض التوصيات والمقترحات التى يمكن أن تسهم فى تقليل سلوكيات التسلطية داخل بيئة الفصل للمعلمين ، والتى يمكن أن تسهم الاستفادة منها فى تهيئة الموقف التعليمى الفعال الذى يسهم فى النمو السوى للطلاب وزيادة ميولهم للمواد الدراسية ، وهذه التوصيات بعضها موجه للمعلمين والبعض الآخر موجه إلى القائمين على عملية التخطيط للتعلم .

(أ) توصيات للمعلمين :

١) عدم اتباع أسلوب التهديد مع الطلاب لتلبية أوامر المعلم .
٢) استخدام المعلم للسلطة الرشيدة فى تعامله مع طلابه التى توفر سبل النظام .
٣) الاقتراب النفسى والعاطفى من الطلاب .
٤) عدم السخرية من الطالب أمام زملائه داخل الفصل حتى لا يكره المدرس والمادة .
٥) الإقلال من العقاب البدنى واللفظى لآثاره النفسية على الطلاب .
٦) استخدام طرق تدريس متنوعة تجعل الطالب فى تواصل مستمر مع المعلم .
٧) ضرورة استخدام عبارات الاستحسان والتشجيع للطلاب المتجاوبين مع المعلم ليحافظ على استمرار مشاركتهم واهتمامهم بالمادة الدراسية وحتى يشعر كل طالب بذاته .

٨) أن يحافظ المعلم على مظهره وسلوكه أمام طلابه حتى يصبح قدوة .

(ب) توصيات للقائمين على العملية التعليمية :

١) استخدام دورات الإرشاد الاكاديمى ومتابعة تقدم المعلمين خلال العمل لتعريفهم بكيفية التعامل مع المراحل العمرية المختلفة وخاصة فترة المراهقة .

٢) أهمية توجيه المعلمين لكيفية استخدام الدعم والعقاب المعنوى فى أضيق الحدود رفع درجات المواد الثقافية حتى يزداد اهتمام طلاب الثانوى الصناعى بها .

٣) تدريب المعلمين على كيفية مشاركة الطلاب معهم داخل بيئة الفصل .

٤) الاهتمام بتنشئة طلاب كليات التربية داخل قاعات المحاضرات بحيث يتم بالقدر اللازم من المرونة من خلال مناهج مخططة ، وبالتالى يتم تطبيع شخصيات طلابها فيما بعد على هذا النمط المرن فى تعاملاته .

٥) الاهتمام بإعداد بيئات الفصول الدراسية بالمقاعد الكافية المريحة واستخدام الألوان المناسبة للحوائط وتوفير أحدث الأساليب التكنولوجية للتدريس .

ثانياً : آفاق وبحوث مستقبلية :-

١) برنامج إرشادى لتخفيض التسلطية لدى المعلمين والموجهين التسلطيين بالمرحلة الثانوية الصناعية .

٢) إجراء هذه الدراسة على المدرسين القائمين بتدريس مواد التخصص العلمية فى التعليم الصناعى .

٣) دراسة اتجاهات معلمى المواد الفنية ومعلمى المواد الثقافية نحو طلابهم بالمدرسة الثانوية الصناعية .

٤) دراسة العوامل الاجتماعية التى تسبب التسلطية لدى فئات أخرى مـــن المجتمع .
٥) إعادة الدراسة الحالية مع اعتبار لدور الجنس فى التعليم الفنى بأنواعه.
٦) أثر زيادة التعلم على الإقلال من التسلطية لدى طلاب الدراسات العليا.
٧) برنامج إرشادى لزيادة مشاركة الطلاب مع المعلم داخل الفصل .
٨) البحث عن العوامل التى تؤدى إلى إحجام معلمى المواد الثقافية عـــن التدريس لطلاب الثانوى الصناعى .

المراجع العربية والأجنبية

أولاً : المراجع العربية :

١- إبراهيم عبد الرحمن محمد (١٩٩٣)

دراسة تحليلية لمدى مشاركة الطلاب فى المواقف التعليمية وعلاقة ذلك بتحصيلهم الدراسى . مجلة كلية التربية - (ع ٢٧) ، (صـــ ٢)

٢- إبراهيم قشقوش (١٩٨٠)

سيكولوجية المراهقة . مكتبة الأنجلـو المـصرية ، (ط . الأولـى) ، القاهرة .

٣- إبراهيم وجيه محمود (١٩٧٩)

التعلم أسسه ونظرياته . مكتبة دار المعارف ، القاهرة .

٤- أبو الفتوح رضوان وآخرون (١٩٧٨)

المدرس فى المدرسة والمجتمع . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٥- أحمد إسماعيل حجى (١٩٩٤)

الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية . مكتبة دار النهضة العربية ، القاهرة

٦- أشرف أحمد عبد القادر (١٩٨٩)

دراسة العلاقـة بـين الـسلوك القيـادى للمعلـم و الـروح المعنويـة للتلاميذ.رسالة ماجستير،كلية التربية جامعة الزقازيق

٧- أنور الشرقاوى (١٩٨٨)

التعلم نظريات وتطبيقات . مكتبة الأنجلو المصرية ، (ط٣) ، القاهرة .

٨- الدمرداش عبد المجيد سرحان (١٩٥٦)

تلاميذ المدارس الثانوية أمانيهم وميولهم ومشكلاتهم. دار الكتاب العربى، القاهرة .

٩- السيد ابو شعيشع (١٩٩٧)

الاحصاء للعلوم السلوكية.مكتبة النهضة المصرية،القاهرة

١٠- جابر عبد الحميد جابر ، علاء الدين كفافى (١٩٩٠)
معجم علم النفس والطب النفسى (صـــ ٣) ، دار النهـــضة العربيـــة ، القاهرة .
١١- جابر عبد الحميد جابر ، علاء الدين كفافى (١٩٨٨)
معجم علم النفس والطب النفسى (صـــ ١) ، دار النهـــضة العربيـــة ، القاهرة .
١٢- جابر عبد الحميد جابر ، علاء الدين كفافى(١٩٨٩)
معجم علم النفس والطب النفسى (صـــ ٢) ، دار النهـــضة العربيـــة ، القاهرة .
١٣- جابر عبد الحميد جابر ، محمد مصطفى (١٩٦٣)
علم النفس التعليمى والصحة النفسية . دار النهضة العربية ، (ط ٢) ، القاهرة
١٤- جابر عبد الحميد جابر وآخرون (١٩٩١)
علم النفس البيئى . القاهرة . دار النهضة العربية .
١٥- جابر عبدالحميد جابر وآخرون (١٩٨٢)
دراسة تحليلية لمحددات التفضيل الدراسى وكل مـــن الميـــول المهنيـــة واللامهنية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية فى دولة قطر - مركز للدراسات والبحوث التربوية بجامعة قطر .
١٦- جميل صليبا (د.ت)
علم النفس . دار الكتاب اللبنانى ، (ط ٣) ، بيروت .
١٧- جهاد فؤاد دباح (١٩٩٢)
علاقة المدرس بالطالب وإيجابياتها عليهما.مجلة التربية الـــصادرة عـــن إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوى-دولة الإمارات العربيةالمتحدة، (س ١٣) .

١٨- **جوسلين (١٩٧٢)**
المدرسة والمجتمع المصرى . (ترجمة محمد قدرى وآخرين) مكتبة عالم الكتب ، القاهرة .

١٩- **حسن على حسن (١٩٩٨)**
سيكولوجية المجاراة " الضغوط الاجتماعية وتغير القيم " غريب للطباعة والنشر ، القاهرة .

٢٠- **حسين عبد العزيز الدرينى (١٩٨٦)**
أثر التعاون والتنافس على التفكير الابتكارى . الكتاب السنوى فى علم النفس ، إصدار الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، (م ٥) ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٢١- **دينيس تشايلد (١٩٨٣)**
علم النفس والمعلم (ترجمة عبدالحليم محمود ،وآخرين) . دار الأهرام، (ط ٣٠)، القاهرة

٢٢- **رأفت عطية باخوم (١٩٨٦)**
تحديد بعض السمات الشخصية المميزة للمعلمين ذوى السلوك التسلطى بالمرحلة الإعدادية وعلاقتها ببيئة الفصل . رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

٢٣- **رنيفة رجب عوض (١٩٩٤)**
التفاعل بين الاتجاهات الوالدية والبيئة المدرسية على كل من العدوانية وتحقيق الذات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى . رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة المنوفية .

٢٤- راجية محمد شكرى (١٩٨١)
أثر أسلوب التدريس فى تحصيل التلاميد وميولهم نحو المادة الدراسية .
رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
٢٥- رجاء محمود أبو علام (١٩٩٣)
علم النفس التربوى . دار القلم ، (ط ٦) ، الكويت .
٢٦- رشدى عبده حنين (١٩٧٤)
دراسة العلاقة بين الميل الأدبى والتحصيل الدراسى فى المواد الاجتماعية فى المدرسة الثانوية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية - جامعة عين شمس
٢٧- رمزية الغريب (١٩٨٨)
التعلم دراسة نفسية - تفسيرية - توجيهية . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
٢٨- رمضان محمد القذافى (١٩٩٨)
الصحة النفسية والتوافق . المكتب الجامعى الحديث ، الإسكندرية
٢٩- زين العابدين درويش وآخرون (١٩٩٣)
علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته . جامعة القاهرة ، قسم علم النفس.
٣٠- سامية القطان (١٩٨٧)
دراسة لتأثير التواصل غير اللفظى للمدرس على إدراك الطلاب لكفاءته . مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق (ع ٢) .
٣١- سعاد عبد الغنى (١٩٨٥)
الضغوط النفسية المدرسية كما يدركها تلاميذ المدرسة الابتدائية (دراسة ميدانية) . رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية بالفيوم جامعة القاهرة .

٣٢- سعد جلال (١٩٨٥)
الطفولة والمراهقة . دار الفكر العربى ، القاهرة .
٣٣- سعد عبد الرحمن (١٩٩٨)
القياس النفسى للنظرية والتطبيق (ط ٣) ، دار الفكر العربى ، القاهرة
٣٤- سلوى عبد الباقى (١٩٩٠)
موضوعات فى مناهج البحث
٣٥- سلوى عبد الباقى (١٩٩٢)
" العصبيات القبلية فى دولة حديثة " دراسة فى التعصب . مجلة دراسات نفسية ، عدد أبريل ، ٢٠٣ – ٢٢٨ .
٣٦- سلوى محمد عبد الباقى (١٩٩٠)
رؤية نظرية لتحليل المضمون محاضرة ألقيت فى مركز النيل بالعجوزة لتدريب العاملين على أسلوب تحليل المضمون ، الهيئة العامة للاستعلامات .
٣٧- سلوى محمد عبد الباقى (١٩٩٩)
الإرشاد النفسى . الجامعى للطباعة والتوريدات ، القاهرة .
٣٨- سماح رافع محمد (١٩٧٦)
تدريس المواد الفلسفية فى التعليم الثانوى ، دار المعارف ، القاهرة .
٣٩- سمير محمد حسين (١٩٨٣)
تحليل المضمون . عالم الكتب ، القاهرة .
٤٠- سناء محمد سليمان (١٩٨٨)
الانضباط لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الثقافى ووجهة الضبط والاتجاهات المدرسية . مجلة علم النفس ، (ع٦)، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة .

٤١- سناء محمد سليمان (١٩٩٤)

الميول الدراسية والترفيهية والاجتماعية والمهنية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، كلية البنات – جامعة عين شمس .

٤٢- سيد محمد الطواب (١٩٨٦)

أثر خبرة النجاح والفشل في الموقف التعليمى على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية . مجلة التربية المعاصرة - (ع٤٠) – جامعة الإسكندرية .

٤٣- سيد محمد الطواب (١٩٩٣)

سيكولوجية النمو الإنساني . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٤٤- سيد محمد خير الله ، مصطفى زيدان (١٩٦٦)

القدرات ومقاييسها . القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

٤٥- سيد محمد غنيم (١٩٧٢)

سيكولوجية الشخصية . دار النهضة العربية ، القاهرة .

٤٦- شحاته محروس طه (١٩٩٤)

الاتساق بين اتجاه المدرس نحو التربية وسلوكه التدريسى وأثره على تحصيل التلاميذ وميولهم نحو المادة الدراسية . المجلة المصرية للدراسات النفسية، (ع ١٠) سبتمبر (١٩٩٤) .

٤٧- صفوت فرج (١٩٨٠)

التحليل العاملى فى العلوم السلوكية . دار الفكر العربى ، القاهرة .

٤٨- صلاح الدين محمود علام (١٩٩٣)

الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية فى تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية ، دار الفكر العربى ، القاهرة .

٤٩- صموئيل مغاريوس (د ت)

الصحة النفسية والعمل المدرسى . دار النهضة المصرية . القاهرة .

٥٠- ضياء جعفر صادق (١٩٨٤)
خصائص بيئة كلية التربية وتحديدها وقياسها . رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
٥١- طلعت منصور (١٩٧٧)
التعلم الذاتى وارتقاء الشخصية . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
عادل أحمد عز الدين الأشول (١٩٨٧)
دائرة معارف التربية الخاصة . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
٥٢- عبد الحميد عبد العظيم (١٩٨٨)
علاقة الدوجماطية والتسلطية والتصلب بنوع التعلم والتحصيل الدراسى والجنس ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنوفيه .
٥٣- عبد الرحمن الإبراهيم (١٩٨٧)
الميول القرائية لدى طلاب الجامعة وطالباتها . دراسات فى المناهج الدراسية ، (م ١٩) ،
(جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية) .
٥٤- عبد الرحيم بخيت (١٩٨٤)
دراسة بيئة الفصل فى المدرسة الإعدادية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمى . كلية التربية ، جامعة المنيا .
٥٥- عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم (١٩٩٥)
مقياس بيئة الفصل (كتيب الإجابة والبيان للصورة المختصرة) ط٣ ، دار حراء للطباعة والنشر ، محافظة المنيا .
٥٦- عبد الستار إبراهيم (١٩٦٨)
ديناميات العلاقة بين التسلطية وقوة الأنا - رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة .

٥٧- عبد الستار ابراهيم (١٩٧٢)
البناء المعرفى والمضمون الأيديولوجى للتسلطية(نحـو مقيـاس جديـد للتسلطية العامة)، المجلة الاجتماعية القومية (أ) ع (ع١) ، الهيئـة المصرية العامة للكتاب، القاهرة .
٥٨- عبد الستار ابراهيم (١٩٧٩)
أصالة التفكير . دراسات وبحوث نفسية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
٥٩- عبد الستار ابراهيم (١٩٨٤)
البحث عن القوة " الاتجاه التسلطى فى الشخصية والمجتمع " . المركـز العربى للبحث والنشر ، القاهرة .
٦٠- عبد الستار ابراهيم (١٩٨٧)
أسس علم النفس . دار المريخ للنشر ، القاهرة .
٦١- عبد الصابور منصور محمد (١٩٨٨)
دراسة العلاقة بين مستوى القلق لدى تلاميذ الحلقة الثانية مـن التعلـيم الأساسى وبعض متغيرات البيئة المدرسية . رسالة ماجستير ، كليـة التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس
٦٢- عبد العزيز القوصى (١٩٦٩)
أسس الصحة النفسية . (ط ٧) مكتبة النهضة المصرية .
٦٣- عبد العليم إبراهيم (١٩٦٨)
الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة .
٦٤- عبد القادر النعمانى (١٩٤٥)
الميول وعلاقتها بالغرائز – مجلة التربية الحديثة (ع ٢)
٦٥- عبد المطلب أمين القريطى (١٩٩٨)
فى الصحة النفسية . دار الفكر العربى ، القاهرة .

٦٦- عبد المنعم الحفنى (١٩٧٨)
دائرة معارف علم النفس والتحليل النفسى .(إنجليزى عربى)، - مكتبة مدبولى- القاهرة
٦٧- عبد الرحمن محمد مهدى (١٩٨٨)
رضا المعلم عن تخصصه المهنى وعلاقته بميول الطلاب نحو المواد الدراسية . رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
٦٨- عزيز حنا داوود وآخرون (١٩٩١)
مناهج البحث فى العلوم السلوكية . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
٦٩- عصام الدين هلال (١٩٨٤)
قيم المناخ المدرسى فى الدول المختلفة . مجلة التربية المعاصرة (ع١) - السنة الأولى - جامعة طنطا .
٧٠- علاء الدين أحمد كفافى (١٩٧١)
العلاقة بين التسلطية وبعض متغيرات الشخصية عند القائمين بوظائف الإشراف المدرسى . رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة عين شمس .
٧١- على بن محمد المصورى ، وعبد الغنى بوشوار (١٩٩٠)
العوامل المؤثرة على مشاركة الطلاب فى المناقشات الأكاديمية داخل القاعات الدراسية كما يقررها طلاب كلية التربية فى أبها - فرع جامعة الملك سعود - مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية (٢) (م ٢).
٧٢- فؤاد أبو حطب (١٩٨٣)
القدرات العقلية . مكتبة الأنجلو المصرية ، (ط ٤) ، القاهرة .
٧٣- فؤاد أبو حطب ، سيد أحمد عثمان (١٩٨٧)
التقويم النفسى . مكتبة الأنجلو المصرية ، (ط ٣) ، القاهرة .

٧٤- **فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٨٨)**
علم النفس التربوى . مكتبة الأنجلو المصرية ، (ط) ، القاهرة .
٧٥- **فؤاد أبو حطب وأمال صادق (١٩٩١)**
مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى.مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٧٦- **فؤاد أبو حطب ومحمد السروجى (١٩٨٠)**
مدخل إلى علم النفس التعليمى . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
٧٧- **فؤاد ابو حطب (١٩٧٤)**
العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه ، المجلة الاجتماعية القومية ، يناير ١٩٧٤ .
٧٨- **فؤاد ابو حطب و امال صادق (١٩٩٤)**
علم النفس التربوى . مكتبة الأنجلو المصرية ، (ط ٤) ، القاهرة .
٧٩- **فؤاد البهى السيد (١٩٧٥)**
الأسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة . دار الفكر العربى ، (ط رابعة) ، القاهرة .
٨٠- **فؤاد البهى السيد (١٩٧٩)**
علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى . دار الفكر العربى ، (ط ثالثة) ،القاهرة .
٨١- **فائقة محمد بدر (١٩٨٥)**
دراسة العلاقة بين خصائص البيئة المدرسية وقدرات التفكير الابتكارى عند تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية جامعة عين شمس .
٨٢- **فاخر عاقل (١٩٧١)**
معجم علم النفس .دار العلم للملايين–بيروت

٨٣- **فارعة حسن محمد (١٩٩٦)**
المعلم وإدارة الفصل . سلسلة معارف تربوية ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة .
٨٤- **فرج عبد القادر طه (١٩٩٣)**
موسوعة علم النفس والتحليل النفسي . دار سعاد الصباح ، الكويت .
٨٥- **فوزى محمد جبل (١٩٧٣)**
الميل لمهنة الخدمة الاجتماعية لدى طلاب معهد الخدمة الاجتماعية العالى بأسوان وعلاقته ببعض السمات الشخصية لديهم ، كلية التربية ، جامعة أسوان .
٨٦- **كمال دسوقى (١٩٦٨)**
ذخيرة علوم النفس . مكتبة الأنجلو المصرية .
٨٧- **كوثر حسين كوجك (١٩٧٧)**
مقدمة فى علم التعليم . مكتبة عالم الكتب ، القاهرة .
٨٨- **لطفى دياب (١٩٦٥)**
التسلطية والتباعد الاجتماعي لدى طلبة الشرق الأدنى فى الجامعات الأمريكية . مجلة قراءات فى علم النفس الاجتماعي فى البلاد العربية. الدار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة.
٨٩- **محمد أبو العلا أحمد (١٩٩٣)**
علم النفس العام . مكتبة عين شمس ، القاهرة .
٩٠- **محمد إسماعيل على هدية (١٩٩١)**
تحديد الأساليب المعرفية المميزة للمعلمين ذوى السلوك التسلطى . رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة المنيا .
٩١- **محمد السيد الهابط (١٩٨٥)**
التكيف والصحة النفسية . المكتب الجامعى الحديث ، الإسكندرية .

٩٢- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨)
نظريات الشخصية . دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .
٩٣- محمد توفيق السيد وآخرون (د. ت)
بحوث فى علم النفس . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
٩٤- محمد حبشى حسين (١٩٩٤)
السلوك العدوانى وعلاقته بمتغيرات بيئة الفصل كما يدركها تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسى . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
٩٥- محمد عبد القادر عبد الغفار (١٩٩٨)
علم نفس التعلم . دار النهضة العربية ، القاهرة .
٩٦- محمد منير مرسى (١٩٩٨)
المعلم والنظام . مكتبة عالم الكتب ، القاهرة .
٩٧- محمود السيد أبو النيل (١٩٨٤)
الإحصاء النفسى والاجتماعي والتربوى . مكتبة الخانجى ، (ط ٤) ، القاهرة .
٩٨- محمود عبد الحليم منسى (١٩٨٩)
بيئة الفصل الواقعية والمفضلة كما يدركها تلاميذ ومعلمو الحلقة الثانية من التعليم الأساسى " دراسة مقارنة " . مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس فى مصر .
٩٩- محمود عبدالحليم منسى (١٩٨٥)
قياس الميول العلمية والأدبية لطلاب المرحلة الثانية بالمدينة المنورة – برامج الأبحاث العلمية والتربوية – سلسلة البحوث التربوية – كلية التربية بالمدينة المنورة – (ع١)

١٠٠- محمود فتحى عكاشة (١٩٩٥)
علم النفس الاجتماعي . مطبعة الجمهورية ، القاهرة .
١٠١- محمود محمد جمعه (١٩٩٨)
(التعصب و علاقتة ببعض عوامل التنشئة الأسرية و متغيرات الشخصية) رسالة ماجستير،كلية التربية بالفيوم،جامعة القاهرة .
١٠٢- محيى الدين وآخرون (١٩٨٣)
أساليب تنشئة الأسر المصرية لفتياتها الجامعيات وعلاقتها بسلوكهن العدوانى واتجاهاتهن التسلطية . دراسات فى شخصية المرأة المصرية ، التقرير الرابع ، دار المعارف . القاهرة .
١٠٣- مصطفى حسين باهى (١٩٩٩)
المعاملات العلمية بين النظرية والتطبيق ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة.
١٠٤- مصطفى سويف (١٩٦١)
سيكولوجية الطفولة والمراهقة . مكتبة مصر ، القاهرة .
١٠٥- مصطفى سويف (١٩٧٨)
علم النفس الحديث معالمه ونماذج من دراساته . مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .
١٠٦- مصطفى سويف(١٩٦٧)
علم النفس الحديث معالمه ونماذج من دراساته . مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة
١٠٧- معتز سيد عبدالله (١٩٩٧)
التعصب دراسة نفسية اجتماعية . دار غريب للطباعة والنشر، (ط ٢)، القاهرة .
١٠٨- نادية عبد السلام (١٩٨٥)
العلاقة بين القيم والحاجات والميول ، حولية كلية البنات ، (ع ١١) .

١٠٩- نايفة قطامى (١٩٩٢)
اساسيات علم النفس المدرسى . دار الشروق ، الجامعة الأردنية ، عمان.
١١٠- نصر يوسف مقابلة (١٩٩٣)
المراهقون ومشاكل النظام المدرسى . مجلـــة دراســات تربوية،المجلــد الثامن الجزء (٥٨).
١١١- نعيمة محمد بدر (١٩٨٣)
دراسة للمناخ الدراسى فى المرحلة الثانوية وعلاقته بــالتوافق النفــسى للطلاب . رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس .
١١٢- يحيى هويدى (١٩٨٤)
مقدمة فى الفلسفة العامة . دار الثقافــة للطباعــة والنــشر ، (ط ٨) ، القاهرة .
١١٣- يوسف ميخائيل أسعد (د . ت)
الشخصية القوية . مكتبة غريب . القاهرة .

ثانياً المراجع الأجنبية :

1- *Adorno , T. W., etal (1950) :* " The Authoritarian Personality" New York : Harper , pp. 489 - 549.

2- *Alpert , H., Yee. (1988) :* "Source and Direction of Cousal in slunece in Teacher - Pupil Relationship " . J. of Edu , Psy V. 59, No. 4 , pp 275 – 282.

3- *Anderson, H. H., & Others (1945):* "Studies of Teachers Classroom Personalities" , J. App. Ps. Monograph, V. 6 No. 2.

4- *Andrerki , S. (1954):* Authoritarianism , in J. Gould & W. Kolb (Eds) A dictionary of the social scienles. New York Ynesco press.

5- *Ayers , jerry B. (1983) :* Authorritarianism and Teacher effectiveness, Paper presented at the annual meeting of the mid - south Educational Research Association 12th Nash ville YN- November.pp.16 -18

6- *Barber, Wilton Levenn (1978) :* A study of principals Attitudes towards students rights and students attitutdes toward school morale, and their relation to organizational climate , principles leader behaviour, and managements style .Diss.Abs.Int,V.38,No.9

7- *Berkowitz, D. (1977:* The Rilationship between high schoolroom environment and identification, self esteem and belief internol - external control in adolescent, diss. Abs. Int. , V. 38 , p. 103.

8- *Blake, R., & Mouton , I. (1961)* Conformity, resistance and conversion in Berg. & Boss (Eds) conformity and deviation harper, N.Y.

9- *Bob,Altemger, (1981)* Right wing authoritarianism , Canda , the University of Canada press.

10- *Boyed, R., MC Candless (1967):* Emory University : Children behavior and development halt Rinehart & Winston London, pp. 515 - 537.

11- Cass, I. (1952) : An investigation of parent child relationships in terms of a wareness identificaiton and control. Amer Arthopsychiat from MC candless : children and adolescent.

12- Christie, R., & Garcia (1951): Slbcultural variations in Authoriterian personality J. Abnorim , SOC psychol V. 46 , pp 457 - 469.

13- Christie, R., & havel , I., Seidenferg , B. (1958): Is F scale irreversible ? J. Aln & Soc. Psychol 56, pp. 143 - 159 .

14- Conklin, Robert peter (1981): Sex and age of teachers, school climate, and techer militency in the elementary school. A study of their relationship Diss Abs . Inter , V 42, No. 8.

15- Cropley A. (1994) : Kreativitat and Aspekte. Paper pressented at siemers Hamburg University, pp. 4 - 5.

16- Davis, Marty Marzell S. (1995) : Comparison of Adult student and instructor perceptions of classroom enveronments in Campus educational programs, Diss. Abs Inter, V. 56 No. 7 p. 2526 - A, January 1996.

17- Davitz , J. R., Roll, S. (1970) : Psychology of the educational process New York- Hill Book Comp.

18- De Groot, et al., (1998) : The relations between perceptions of the school psycological environment and adaptive functioning among early adolescents : Alongitudinal study. Diss. Abs. Int. V. 58 No. 10 April.

19- Duffey James Bernnard (1979): The effects of Authoritarian and demcratic teaching styls and students trail anxiety on the short term rectal of academic material Diss Abs. Inter., V. 35 No. 6 - A.

20- Eckhardt - William (1991) : Authoritarianism political psychology Journal Article V.12 (L),Mar., pp 97 – 124

21- Elizabeth, B. (1974): Adolescent development. New York Inc Cram , Hill Book Company.

22- Eting & Elias E. (1980 : A correlation study of pupil - teacher relationship and academic achievements , University of Alabamia Diss. Abst. Int. , V. 40 No. 8 .

23-Eysenck, H. J. (1972): Encyclopedia of psydiology, V. 2 , London , Herder KG., West.

24- Eysenck, H. J., & Arnold, W. (1975): Encyclopedia of psychology volume on A to F search press. London.

25- Fisher, D., & Fisher , B (1983) : Acomparison of actual and prefessed classroom environment as perceived by scientific teachers and students Journal of Research in Science teaching ,V.20 No.1, pp.55-61 .

26- Frenkel - Brunswik, E. (1954): Futher explorations by acontributer to the authoritarins by a contributer to the authoritarian personality in R. Christie etial (Eds) studies in the scope and method of autheritarian. Personality illinois : The free press . U.S.A.

27- Fromm, E. (1947) : Hitler and the authoritarian character structure in redings in social psychology , New York, henry holt and company.

28- Fry, P., & Coe, K. (1980) : Interaction A, ony Deimention of Academik motivation and classroom social climak,British journal of Education, p.50,33-39.

29- Fryer , D. (1977) : The measurement of interests . Henry Holt and Co. New York.

30- Golden Marilyn Pascal (1983) : Rigidity, social problem solving alternatives, and classroom behaviour adjustment in learning disabled dolescents and comparison peers. Dist. Abs. Inter. V. 93 - No. 12.

31- Good, C. V. (1973) : Dictionary of education , New york : Mc grow - Hill Book comp.

32- *Good, et. al. (1959) :* The nature and meaning of dogmatism psychol review.

33- *Good, et. al. (1955):* The influence of psychology stress on the perception of in congriuty J. Abn. Sol. psych., 50 , pp. 334 - 356 - (b) .

34- *Good, et. al. (1956) :* The nature and meaning of degmatism psychol review pp 61 - 39 .

35- *Good, et. al. (1960) :* The open and closed milnd New Yo9rk basil book .

36- *Good, et. al. (1963)* : Uses and Abuses of psychology, London penguim press.

37- *Good, et. al. (1987) :* Looking in classroom Harper & Row, New York, 4 the ed.

38- *Gough, et al., (1950) :* Childrens ethmic attitude , relationship to certain personality factors, child development, journal artical . Swizerland, V. 42 pp. 127 - 159.

39- *Guilford, J. F. (1980) :* Cognitive styles, what are they educational and psychological measurement , 40 , 715 - 735 .

40- *Halpin Glennel, et. al., (1982) :* Personality characteristic and slef concent of service teachers related to their pupil controle service teachers related to their pupil controle orientation J. of experiment educ. V. 50 No. 4 , p . 195 - 199.

41- *Hamachek H. (1973) :* "Motivation in teaching and learning" Washington, D.C. , NEA.

42- *Hamblet , J. M. (1977) :* The nature and measurement of organizational climate in schools submitted in part fulfillment of the reguirement for the N. A. degree in education. The university of Londons Institute of education .

43- ***Harris, Karen , et. al. (1989) :*** Teachers characteristics as related to five dimentsion of teacher stress, sex and age, paper presented at the annual meeting of the american educantional research association, New orders . L.A. April , 23 - 27 .

44- ***Hay, W. K., & Rees , R. (1977):*** Teacher science education V. 28, No. 1, pp 23 - 26.

45- ***Hinsie, L. E. & et, al. (1970) :*** Psychatric dictionary (4.ed) . London : Oxford University Press.

46- ***Homer , J. & Ivan , S. (1968) :*** Effects of discrepancy level on relationships between authoritarianism and conformity J. Soc Psychol. - psychol. Abs . March.

47- ***Judy, B., William , A. (1978) :*** Identification of teache verbal response roles for improving student - teacher relationship. The Journal of education research, V.72, November / December, No. 8 .

48- ***Kim Kirryung. (1995) :*** Classroom structures and goal orientations, Diss. Abs. Inter. V. 56 , No. 7 .

49- ***Koster; et al. (1987) :*** Effects of Hnadicap labels, gender, mainstreaming experimental and authoritarianism on academic and behavioral expectations of teachers Diss. Abst. Inter. Dec. V. 48 , No. 6.

50- ***Kuthner , B. (1958) :*** Patterns of functioning associated with prejudice in childen psychol manager, p. 72 , 20 - 35 .

51- ***Levon Melikian (1956) :*** Some correlates of Authoritarianism in two coltural groups, Diss. Abs. Inter. V. VXII No. 1 pp. 407 : 408.

52- ***Lucienne smagala (1991) :*** Les attitudes critigues des auditeurs vis - a - vis De ienseignant cless styles authoritares dans interaction et I incompatibilite des attitutdes mutuelles revue caropeenne de psy chologic appliques 3 trimestre V. 41 , n 3 , pp. 205 - 211.
53- ***Manaor H. (1987) :*** The effects of environment on high school success Journal of Educational research V. 80 No. 3 , pp . 184 - 188 .
54- ***Mc Candless B. R. (1961) :*** Children and adolescent, behaviour and development N. Y.
55- ***Mecabe , Shufer, J. (1978) :*** Characteristics of classroom Environment and their relationship to cognitive development , Diss, Abs. Inter . May , 38, p. 6503 - A .
56- ***Millon, T. (1957) :*** Authoritarianism , intolerance of ambiguity and rigidity under Ego- and task involuing conditionc. J. Soc & Abn psychol.
57- ***Mitchell, J. V. (1965) :*** Personality characteristics associated with motives for entering teatching Phi. Del. Ta. Kappan, 46 , 529 - 532 .
58- ***Moos, R. H., Moss, B. S. (1978) :*** Classroom social climate and student absences and grader , Journal of educational psychology , Vol. (70) , pp. 263 - 669.
59- ***Mosher, et al. (1965) :*** Relationship between autheritarianism attitudes in delinquent girls and the authoritorian attitudes and authoritarian rearing practices of their mothers psychol. Rep. , pp. 23 - 30.
60- ***Murphy , G. (1947) :*** Personality abio - social approach to origine and structure New York , Harper.

61- Nathir , et al. (1984) Principal authoritarianism and teachers self-monitoring behavior. International conference on autheritarianism and dogmatism. The high school journal, Feb. Mar.V.68 No.3 pp.140 -146 .
62- Neil , Til & George H. M. (1983) : The relationship between teacher and student (a) Preferences for task or relationship - motivated instruction and (b) degree of authoritarianism and student evaluations of teacher effectiveness international Journal of sport - psychology. V. 14 (1) pp. 27 - 40 .
63- Ornnerod, M. B. (1975) : Subject preference and choice in co - educational and single - sex secandary school British Journal of Educational psychology. V. 45 , pp. 257 - 267 .
64- Parikh, et al. (1984) : Personality characteristics vis avis teachers effectiveness perspectives in psychological research V. 7, No. 1 .
65- Purkey W., Don A. (1971) Classroom discipline a new approach,. the elemntary school Journal, March pp. 325 - 328 .
66- Rama Vakil (1970) : Classroom climete. pupil achievement and attitude. Diss. Abs , Int , 39 . 3 . 9 , 1351 - A.
67- Roger Brow, (1968) : Social psychology : New York , The free London collier Macwillian limited
68- Rokeach (1961) : Authoritarianism , and conformity in berg (Eds) Conformity and divation New York.
69- Roston , V. (1989) : A student motivation national association secondry school primeples , p 14 , 15 - 19 .
70- Rothatein , R. (1960) : Authoritarians and Mens reactions to secuality and affection in women J. Abn & soc psychol .

71- ***Samuel , P. (1977) :*** Motivation in education New York Acadmic Press.

72- ***Serow, et. al. (1979) :*** Classroom climates and students intergroup behaviour journal of educational psychology P. 71 , No. 5 .

73- ***Sharp, V. F. (1979) :*** Statistic for the social sciences boston : Little , Brown and Company.

74- ***Sills, D. L. (1968) :*** International encyclopidia of the school science V. 5 . New York. Macmilland Company the free press .

75- ***Smock , C. D. (1955) :*** The influence of psychology stress on the intolerane of ambiguity J. Abu Soc Psych. 50 , pp. 177 - 182 (a).

76- ***Stokls , D. (1980) :*** The environmental contact of behavior orland Academic press, Inc.

77- ***Strong , E. K. (1958) :*** Satisfaction and interests . American psychologist, pp. 149 - 456 .

78- ***Strong, E. K. (1943) :*** Vocational interests of Men and women polo alto Stanford Univ. press California.

79- ***Super , D. E. (1949) :*** Approising vocational fithness by means of psychological testing harper and brothers New York.

80- ***Tom , David Y. (1984) :*** Influences of student background and teacher authoritarianism on teacher expectations Journal of Educational Physchology, No. 76 , pp . 259 - 265 .

81- ***Tomas, W. P., & Cornoll , J. (1965) :*** "Authoritanian personality tendenlies and student motivations for enterign the teaching profession". The high school Journal pp. 139 , Feb / March.

82- ***Trickett , E. J., & Moss , R. H (1973)*** Social Environment of journal high and high school classroom , Journal of pp 93 - 102 .

83- *Vernon, L. A., & Levine , J. M. (1968)* Creativity and conformity

84- ***William L. , Ofchus , Gnagey R. (1963) :*** "Factors related to the shift of professional attitude of students in teachers education , J. of edu. Psy. , pp. 149 - 153 .

85- ***Wolman \, B. (1973) :*** dictionary of behvioral science . New York , Van Nostrand company.

محتويات البحث

الموضوع	رقم الصفحة

الموضوع	رقم الصفحة

الموضوع	رقم الصفحة

الموضوع	رقم الصفحة

الموضوع	رقم الصفحة
(٢) تصحيح الأدوات	٢٦٩

الموضوع	رقم الصفحة

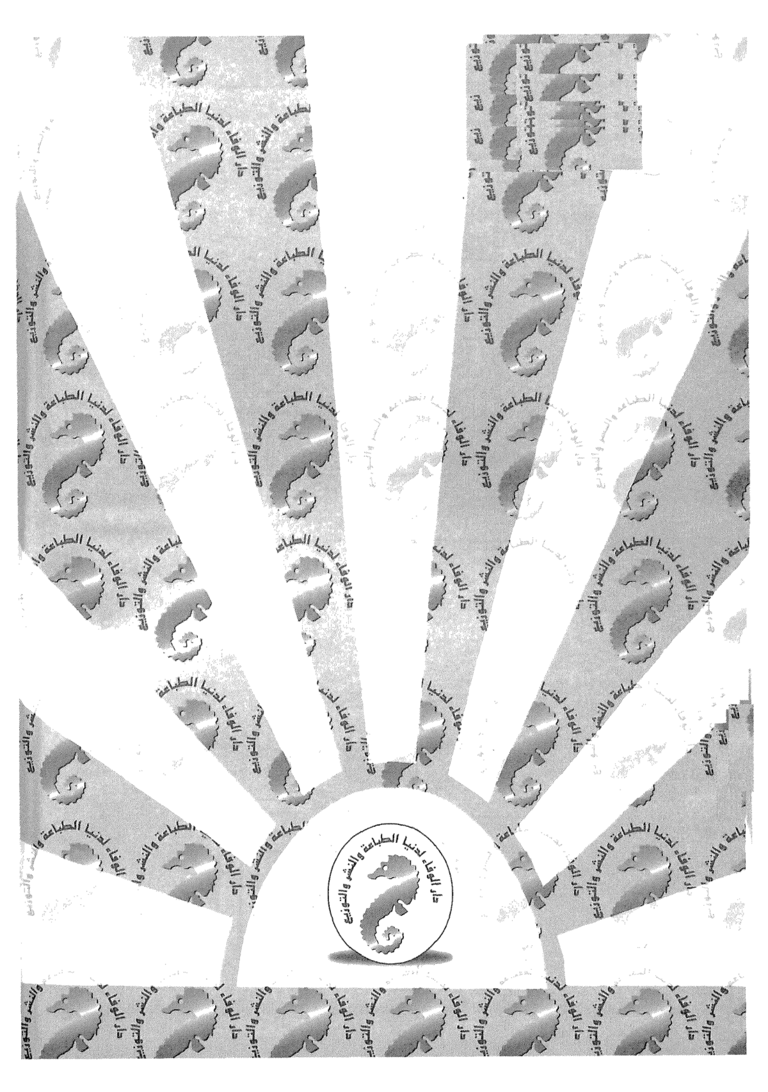


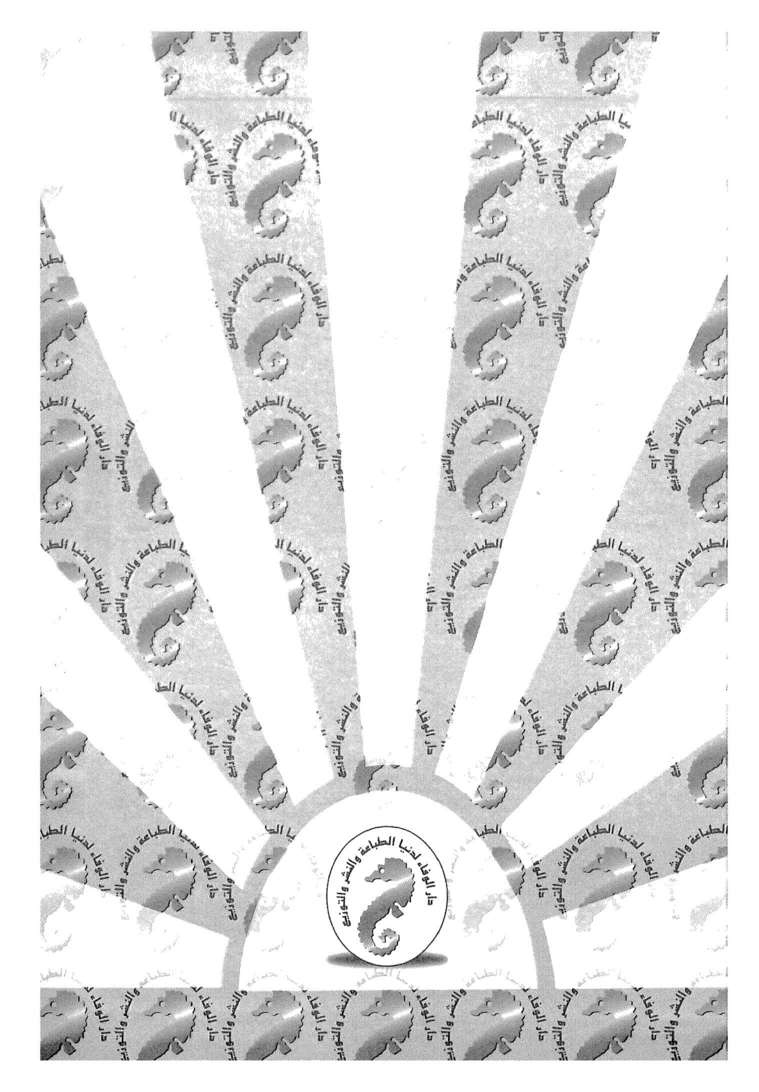
رقم الإيـــداع : ١٤٩٩٠/ ٢٠٠٩
الترقيم الدولى : ٩/٧٤١/٣٢٧/٩٧٧/٩٧٨

مع تحـيات

دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر

تليفاكس: ٥٢٧٤٤٣٨ - الإسكندرية


دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع


دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع


تسلطية المعلمين فى البيئة المدرسية
والميول للمواد الدراسية
الدكتور
مدحت أحمد فتح الله


تسلطية المعلمين فى البيئة المدرسية

